Niveau(x) d'enseignement: 1 Numéro EDUQ : 8870251
Centre d'intérêt: 140

Beaulieu, Paul.

Pour un projet éducatif centré sur des valeurs à l'école primaire et secondaire / par Paul Beaulieu et Yves-Roger Bertrand. --
[Trois-Rivières?] : P. Beaulieu : Y.-R. Bertrand, 1986
297 f. ; 28 cm.

Résumé au début du v. "Rapport de recherche présenté à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Programme de maîtrise en éducation".
Bibliogr.: f. 290-297.

Vedette(s)-secondaire(s): Bertrand, Yves-Roger • Université du Québec à Trois-Rivières

Descripteur(s): Projet éducatif • Valeur • Education aux valeurs • Valeur d'éducation • Gestion • Elaboration d'instruments • Primaire (Ordre d'enseignement) • Secondaire (Ordre d'enseignement)

L'étude vise à fournir à l'école un moyen simple et pratique pour faciliter le dialogue des valeurs dans son projet éducatif. C'est-à-dire un moyen qui puisse l'amener à plus de cohérence, à moins de contradiction entre les valeurs qu'elle prétend véhiculer et celles qu'elle véhicule effectivement. Concrètement, il s'agit de mettre au point une instrumentation permettant à l'école d'identifier ses valeurs, de proposer des moyens concrets de faire des choix parmi les valeurs identifiées, d'être explicite sur la façon de préparer et de réaliser un plan d'action visant à promouvoir et à intégrer ces valeurs dans la gestion quotidienne de l'école et de prévoir suffisamment de souplesse à l'instrumentation pour lui permettre de s'adapter à chaque milieu. Le premier chapitre présente la problématique et les objectifs de la recherche. Le deuxième chapitre définit les concepts-clefs de l'étude: valeur, projet éducatif. Il répond à la question: en quoi consiste un projet éducatif centré sur les valeurs? Le chapitre suivant inventorie certains modèles de gestion de projet, pour en dégager un modèle théorique pouvant s'adapter au projet éducatif et proposer les étapes d'une démarche centrée sur les valeurs. Le dernier chapitre présente, étape par étape, un modèle intégré de gestion d'un projet éducatif, à savoir une démarche validée de projet éducatif centré sur les valeurs.

Type de document: r

EDRS 8870231

Université du Québec à Trois-Rivières

# Fiche-résumé de travail de recherche de 2e cycle

- ☐ Mémoire
- ☒ Rapport de recherche
- ☐ Rapport de stage

Nom du candidat: Messieurs Paul Beaulieu et Yves-Roger Bertrand

Diplôme postulé: Maîtrise en éducation

Nom du directeur de recherche: Monsieur Marcel Beaumont

Nom du co-directeur de recherche (s'il y a lieu): Monsieur Luc Girard

Titre du travail de recherche: POUR UN PROJET EDUCATIF CENTRE SUR DES VALEURS A L'ECOLE PRIMAIRE ET SECONDAIRE.
(Modèle de gestion de projet éducatif).

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC BIBLIOTHÈQUE Trois-Rivières

**Résumé:***

Nous savons, par expérience, que chaque fois qu'une école entreprend une démarche de projet éducatif, elle aboutit infailliblement à une recherche d'orientation, de sens, de valeurs. Or, cette recherche est compliquée par l'absence de modèle de gestion de projet éducatif centré sur des valeurs choisies et partagées par le milieu. La présente recherche veut procurer à l'école cet outil de gestion. En effet, l'objectif général consiste à fournir à l'école un moyen simple et pratique qui facilite le dialogue des valeurs dans son projet éducatif, c'est-à-dire un moyen qui l'amène à plus de cohérence entre les valeurs qu'elle prétend véhiculer et celles qu'elle véhicule effectivement. Concrètement, il s'agit de mettre au point une instrumentation, simple et pratique, permettant à une école d'identifier ses valeurs, de proposer des moyens concrets de faire des choix parmi les valeurs identifiées, d'être explicite sur la façon de préparer et de réaliser un plan d'action visant à promouvoir et à intégrer ces valeurs dans la gestion quotidienne de l'école et de prévoir suffisamment de souplesse à l'instrumentation pour lui permettre de s'adapter à chaque milieu.

La recherche fut réalisée dans une dynamique de recherche-action soutenue par une méthodologie en conséquence. L'analyse de la problématique se fit par l'étude de modèles théoriques de gestion de projet éducatif menée en même temps qu'une expérimentation dans une école et par une consultation auprès d'un comité d'experts. Une hypothèse d'action pédagogique fut retenue: le modèle de gestion intitulé "Pour un dialogue des valeurs dans le projet éducatif de l'école". Ce modèle fut soumis à l'expérimentation auprès de 12 écoles primaires et secondaires représentatives de la région 04. Le système d'expérimentation comporte d'abord une équipe multiagents (EMA) dans chaque école chargée de l'animation et de la supervision de la démarche, puis un petit exécutif, ou miniéquipe (ME), composé, en plus d'un membre de la direction, d'un animateur, d'un secrétaire et d'un observateur. Cet exécutif est chargé de s'assurer que l'expérimentation suit les paramètres fixées préalablement. Le système d'expérimentation comporte, enfin, un comité pivot, formé d'un membre de la Direction générale des

* *Le résumé doit être dactylographié à double interligne*

réseaux du ministère de l'Education du Québec, d'un autre de la Direction régionale de Trois-Rivières, et des deux chercheurs. Il revient à ce dernier comité de planifier et de superviser l'ensemble de l'expérimentation. Quant au système d'évaluation, il implique deux types de collecte de données. La grille d'observation s'arrête à la qualité de la communication et des consensus, alors que celle de feedback évalue la qualité de la démarche dans ses volets contenu, contenant et environnement. L'analyse et l'appréciation des données seront réalisées a posteriori par le comité pivot en collaboration avec les différentes miniéquipes (ME).

L'expérimentation dura deux ans et demi et connut une autre validation dans une tournée des différentes régions du Québec. Elle aboutit à une démarche beaucoup mieux étoffée, intitulée POUR UN PROJET EDUCATIF CENTRE SUR DES VALEURS A L'ECOLE PRIMAIRE ET SECONDAIRE. Mise en route (premier module). Sensibilisation de l'école et formation d'une équipe multiagents (unité 1). Calendrier des rencontres de l'équipe multiagents (unité 2). Autoperfectionnement de l'équipe multiagents (unité 3). Identification du vécu et des valeurs de l'école (deuxième module). Photo de l'école (unité 4). Développement du film (unité 5) Album de famille (unité 6). Plan d'action centré sur des valeurs (troisième module). Choix d'une valeur (unité 7). Résultats escomptés concernant la valeur choisie (unité 8). Choix des résultats prioritaires (unité 9). Plan d'action (unité 10). La relance (quatrième module). Evaluation de la démarche et du plan d'action (unité 11). Relance de la démarche (unité 12).

Signature du candidat
Date: 1985-11-29

Signature du directeur de recherche
Date: le 29 novembre 1985

Signature du co-auteur (s'il y a lieu)
Date: 1985-11-29

Signature du co-directeur (s'il y a lieu)
Date: 13/3/86.

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

# POUR UN PROJET ÉDUCATIF CENTRÉ SUR DES VALEURS A L'ÉCOLE PRIMAIRE ET SECONDAIRE

par

PAUL BEAULIEU
et
YVES-ROGER BERTRAND
Programme de Maîtrise en éducation

Rapport de recherche
présenté à
L'Université du Québec à Trois-Rivières

Février 1986

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC
BIBLIOTHÈQUE
TROIS-RIVIÈRES

## REMERCIEMENTS

Conscients que notre cheminement n'aurait pas été possible sans le soutien d'une équipe de professionnels, permettez-nous ici de les remercier.

Merci d'abord, à nos deux premiers directeurs de recherche, messieurs Lucien Morin et Dominique Morissette, qui nous ont permis de clarifier la problématique des valeurs à l'école.

Merci à monsieur Luc Girard, notre co-directeur de recherche, pour ses précieux conseils dans la construction de notre modèle de gestion.

Merci à monsieur Marcel Beaumont, notre présent directeur de recherche, qui fut le premier à reconnaître la pertinence de notre démarche de recherche-action et à l'encourager. Nous avons pu apprécier sa disponibilité, l'à propos de ses suggestions et ses exigences d'une langue écrite de qualité.

Enfin, un merci spécial à madame Nicole Laperrière, secrétaire, pour la qualité de ses services professionnels.


NOTE: Dans le présent document, le masculin est utilisé sans aucune discrimination et uniquement dans le but d'alléger le texte.

## TABLE DES MATIERES


PAGE

CHAPITRE 1: LA PROBLEMATIQUE DE LA RECHERCHE ..... 2

- Nature de la problématique des valeurs à l'école..... 4
- Objectifs de la recherche..... 6
- Importance de la recherche..... 7
- Contenu de la recherche..... 8

CHAPITRE 2: LES CONCEPTS-CLES DE LA RECHERCHE ..... 10

LE CONCEPT DE "VALEUR" ..... 10

- Quelques définitions..... 11
- Les deux pôles de toute valeur..... 15
- Valeur et personne..... 16
- Les quatre rôles de la valeur..... 19
- Les cinq caractéristiques de la valeur..... 21
- Distinctions entre le concept de valeur et d'autres concepts connexes..... 24
- Résumé et conclusion..... 26

LE CONCEPT D'EDUCATION AUX VALEURS ..... 28

- Trois écoles de pensée sur l'éducation aux valeurs..... 29
- Critique de ces trois écoles de pensée..... 40
- Une autre école de pensée..... 46
- Résumé et conclusion..... 65

PAGE

LE CONCEPT DE PROJET EDUCATIF ..... 66

- La nature du projet éducatif..... 66
- L'objet du projet éducatif..... 70
- Les agents du projet éducatif..... 71
- Quelques caractéristiques du projet éducatif..... 73
- Quelques indicateurs de qualité du projet éducatif..... 74
- Les principales phases d'un projet éducatif..... 76
- Résumé et conclusion..... 77

CONCEPTS CONNEXES A PROJET EDUCATIF ..... 78

- La prise en charge..... 78
- La responsabilisation..... 83
- La recherche-action..... 87
- Résumé et conclusion..... 88

PROJET EDUCATIF ET VALEURS ..... 90

- Le projet éducatif et l'école: une même histoire..... 91
- Le projet éducatif et les valeurs: un lieu de convergence..... 92
- Le projet éducatif et l'environnement: une dymanique novatrice dans le respect de tous..... 97

CONCLUSION DU CHAPITRE ..... 100

PAGE

CHAPITRE 3: A LA RECHERCHE D'UN MODELE THEORIQUE DE GESTION D'UN PROJET EDUCATIF CENTRE SUR DES VALEURS ..... 101

ANALYSE DE TROIS MODELES DE GESTION DE PROJET ..... 102

- Etude de modèles théoriques..... 103
- Première intuition d'un modèle de base..... 115
- Comité technique..... 119

ANALYSE D'UN MODELE EXPERIMENTAL ..... 125

EXPERIENCE OU INNOVATION CONTROLEE ..... 149

- Population et échantillon..... 149
- Instruments..... 150
- Analyse des données..... 152
- Echéancier de réalisation..... 153

EVALUATION DU MODELE EXPERIMENTAL ..... 156

- Selon la grille d'observation..... 157
- Selon la grille de feedback et les deux jours d'évaluation..... 160
- Recommandations..... 169
- Dernière validation..... 185

CHAPITRE 4: A LA RECHERCHE D'UN MODELE OPERATIONNEL DE GESTION D'UN PROJET EDUCATIF CENTRE SUR DES VALEURS ... 187

MODELE DE BASE ..... 189

- Présentation générale de la démarche..... 189
- Concepts-clés de la démarche..... 195

PAGE


- Projet éducatif et valeurs..... 197
- La démarche..... 197
- Considérations pratiques..... 2'1

MISE EN ROUTE ..... 219

- Préalable..... 219
- Présentation générale de la démarche..... 220
- Le premier module: Mise en route..... 226
  - Objectifs généraux..... 227
  - Structure du module..... 227
  - Unité 1: Sensibilisation de l'école et formation d'une équipe multiagents (EMA)..... 228
  - Unité 2: Calendrier des rencontres de l'équipe multiagents (EMA)..... 234
  - Unité 3: Autoperfectionnement de l'équipe multi-agents (EMA)..... 239

IDENTIFICATION DU VECU ET DES VALEURS DE L'ECOLE ..... 244

- Préalable..... 244
- Le deuxième module: Identification du vécu et des valeurs de l'école..... 246
  - Objectif général..... 246
  - Structure du module..... 246
  - Unité 4: Photo de l'école..... 247
  - Unité 5: Développement du film..... 254
  - Unité 6: Album de famille..... 257

PAGE

PLAN D'ACTION CENTRE SUR DES VALEURS ..... 262

- Préalable..... 262
- Le troisième module: Plan d'action centré sur des valeurs..... 264
  - Objectif général..... 264
  - Structure du module..... 264
  - Unité 7: Choix d'une valeur..... 265
  - Unité 8: Résultats escomptés concernant la valeur..... 267
  - Unité 9: Choix des résultats prioritaires..... 270
  - Unité 10: Plan d'action..... 272

RELANCE ..... 277

- Préalable..... 277
- Le quatrième module: Relance..... 279
  - Objectif général..... 279
  - Structure du module..... 279
  - Unité 11: Evaluation de la démarche et du plan d'action... 280
  - Unité 12: Relance de la démarche..... 283

CHAPITRE 5: CONCLUSION ..... 286

BIBLIOGRAPHIE ..... 290

## CHAPITRE 1: LA PROBLEMATIQUE DE LA RECHERCHE.

Maurice Champagne-Gilbert écrivait dernièrement: "Ce qui fait vivre une société, avant toute chose, ce sont ses valeurs" (Champagne-Gilbert, 1983). De même en est-il de l'école, si l'on s'appuie sur la réflexion des quinze dernières années au Québec.

Déjà, en 1970, dans son rapport annuel 1969-1970 intitulé L'Activité éducative, le Conseil supérieur de l'éducation affirmait, qu'en éducation, la question des valeurs demeurait toujours capitale.

La réflexion se développera dès lors progressivement dans certains écrits du ministère de l'Education du Québec, pour connaître un sommet dans L'Esquive, l'école et les valeurs (Naud et Morin, 1978). L'Esquive se présentera comme une fresque assez exhaustive de la situation actuelle de l'école au Québec face à l'éducation aux valeurs. Ce livre fut même l'élément déclencheur de la présente recherche. On y signale le désarroi de la jeunesse laissée seule dans l'élection de ses valeurs, ainsi que le silence, voire le vide du projet éducatif face à celles-ci. Naud et Morin concluent à une urgence pour le ministère de l'Education du Québec de se doter d'une politique d'éducation aux valeurs. Ils soumettent même certaines recommandations pouvant permettre à l'école d'identifier ses valeurs et de s'en faire un plan articulé d'éducation.

Moins d'un an après la parution de l'Esquive, tout le deuxième chapitre de L'école québécoise, énoncé de politique et plan d'action (1979) sera consacré aux objectifs de l'éducation à l'école.

On y retrouve les valeurs de l'éducation scolaire que le ministère de l'Education du Québec privilégie.

Enfin, le Conseil supérieur de l'éducation reviendra à la charge dans son rapport annuel 1981-1982. Dans une réflexion intitulée L'activité pédagogique, il affirme que la pédagogie n'est jamais neutre, mais qu'elle a plutôt des effets implicites sur les valeurs et sur les élèves. Comme les auteurs de l'Esquive l'avaient fait, le Conseil supérieur fustige la non-directivité dans l'intervention pédagogique. Il soutient que certaines pratiques influencées par la non-directivité révèlent une mentalité et une attitude qui risquent de conduire à la négation même de l'acte d'enseigner. Finalement, le Conseil rejoint fondamentalement le concept de projet éducatif en tablant sur la qualité de la communication et le climat de l'école. Il conclut en soulignant l'importance pour les éducateurs d'échanger sur les couleurs dont ils tiennent à revêtir leur pratique pédagogique.

Dans la même foulée, la Commission scolaire régionale des Vieilles-Forges de Trois-Rivières, en juin 1980, adopte une priorité consacrant son engagement dans l'éducation aux valeurs et confie à une équipe de travail le mandat de mettre au point un instrument pratique permettant aux écoles de nommer leurs valeurs comme base du projet éducatif.

Bref, c'est dire que la question des valeurs à l'école n'est pas neuve. En effet, au cours des quinze dernières années, une volonté s'est progressivement manifestée au sein du ministère de l'Education du Québec quant à l'importance à donner aux valeurs dans le projet éducatif de l'école. Et comme on le voit, cette volonté gouvernementale se reflète aussi au niveau des institutions locales, soit les commissions scolaires.

Nature de la problématique des valeurs à l'école.

Les observations qui précèdent nous amènent à cerner davantage la nature de la problématique des valeurs à l'école. Cette problématique se situe surtout au plan du projet éducatif, projet où l'on observe un certain vide, comme le signalent Naud et Morin (1978) dans l'Esquive. Ce vide se présente très concrètement dans le contexte suivant:

- d'une part, les jeunes ont grandement besoin d'être aidés dans le choix de leurs valeurs, eux qui ont à naviguer sur une mer d'idées et de courants de pensée des plus disparates;

- d'autre part, l'école a trop souvent, ces derniers temps, mis de côté son rôle essentiel de guide auprès des jeunes, en ce qui a trait au choix de leurs valeurs.

C'est alors que la constatation suivante sollicite l'attention et la créativité de tout éducateur.

Lorsqu'une école entreprend une démarche de projet éducatif, presqu'infailliblement, et souvent très tôt, elle aboutit à une recherche de sens, d'orientation, de principes, en somme, de valeurs. Elle fait alors le dur apprentissage du dialogue des valeurs dans le projet éducatif.

Aussi presqu'invariablement, peut-on observer les faits suivants:

1) Le découragement des principaux agents d'éducation de l'école devant les multiples difficultés du dialogue et, dans la plupart des cas, l'abandon pur et simple de ce dialogue.

2) Les incroyables pertes de temps et les oppositions constantes qui alourdissent un dialogue déjà pénible.

3) Enfin, toujours présente, la peur de s'engager sur le sujet des valeurs dans un contexte pluraliste.

Or, les causes du problème semblent toujours être les mêmes, soit:

1) L'ambiguité des termes utilisés et la signification équivoque que chacun leur donne qui font, qu'à la fin, les discussions se perdent dans le labyrinthe de la pure abstraction.

2) La difficulté d'identifier les valeurs d'une école et d'élaborer un plan d'action permettant de les intégrer dans son projet éducatif.

3) Finalement, le pluralisme qui paralyse toute discussion sous prétexte du respect de tous ou de la recherche d'un consensus.

Par conséquent, la nature de la problématique pourrait prendre, à ce stade, la forme des deux questions suivantes:

1) Dans un contexte pluraliste, une école, c'est-à-dire les principaux agents qui la composent, peut-elle identifier ses valeurs de façon telle qu'elle puisse en arriver à faire consensus sur celles qui devraient dynamiser son projet éducatif?

2) Dans un contexte pluraliste, une école peut-elle élaborer un plan d'action collectif autour des valeurs qu'elle a préalablement identifiées et mettre en route les moyens lui permettant de les promouvoir et de les intégrer dans son projet éducatif?

C'est l'observation du quotidien de l'école qui a permis de diagnostiquer une première série de causes. Ces causes, qui viennent d'être exprimées sous forme de questions, ne sont en fait que les indices d'une autre cause, celle-là beaucoup plus profonde, et qu'il faut maintenant aborder. Elle pourrait se définir ainsi. Malgré leur bonne volonté,

les éducateurs manquent d'instrumentation, d'outils pratiques pour, d'une part, identifier les valeurs de leur projet éducatif et pour, d'autre part, les opérationnaliser dans un plan d'action concret. Aussi ceux qui font l'école, au jour le jour, restent sur leur appétit à la lecture des quelques recommandations de l'Esquive, car ils n'y retrouvent pas de devis pratiques leur permettant concrètement d'identifier les valeurs de leur école, et encore moins d'outils pédagogiques leur proposant un cadre d'élaboration d'un plan d'action visant à intégrer des valeurs dans les principales dimensions de la vie de leur école. Les auteurs de l'Esquive confessent d'ailleurs que telle n'était pas leur intention.

La problématique des valeurs à l'école s'est donc déplacée, ces derniers temps, au plan du "comment". Dans ce cas, les deux questions posées plus haut deviennent alors:

1) Dans un contexte pluraliste, comment une école peut-elle identifier ses valeurs de façon à atteindre un consensus sur celles qui devraient dynamiser son projet éducatif ?

2) Dans un contexte pluraliste, comment une école peut-elle établir un plan d'action collectif et mettre en route les moyens lui permettant de promouvoir et d'intégrer certaines valeurs dans toutes les dimensions de son quotidien ?

## Objectifs de la recherche.

Aussi peut-on maintenant dégager l'objectif général de cette recherche et les objectifs spécifiques qui s'y rattachent.

L'objectif général consiste à fournir à l'école un moyen simple et pratique pour faciliter le dialogue des valeurs dans son projet éducatif. C'est-à-dire un moyen qui puisse l'amener à plus de cohérence, à moins de contradiction entre les valeurs qu'elle prétend véhiculer et celles qu'elle véhicule effectivement, et, par voie de conséquence, qui puisse favoriser ce consensus si nécessaire en éducation, surtout à l'école.

Cet objectif général prendra forme grâce à quatre objectifs spécifiques, à savoir:

1) mettre au point une instrumentation simple et pratique permettant à une école d'identifier ses valeurs;

2) proposer des moyens concrets de faire des choix parmi les valeurs identifiées;

3) être explicite sur la façon de préparer et de réaliser un plan d'action visant à promouvoir et à intégrer les valeurs choisies dans les principales dimensions de la vie de l'école;

4) prévoir suffisamment de souplesse à l'instrumentation pour lui permettre de s'adapter à chaque milieu.

## Importance de la recherche.

Il paraît important, même urgent, que l'on prenne position relativement aux objectifs énoncés ci-dessus. En effet, en éducation, la question capitale demeure toujours celle des valeurs, que ce soit chez nous au Québec, ou n'importe où dans le monde. Il suffisait de participer au congrès mondial des sciences de l'éducation, tenu à l'U.Q.T.R. en juin 1981, pour se convaincre de l'universalité du problème des valeurs à l'école.

Fort heureusement, un fait nouveau se dessine concernant la problématique des valeurs à l'école, telle que diagnostiquée dans l'Esquive (1978). Selon les instances du ministère de l'Education, en région, il existerait un certain consensus sur le besoin et l'importance de faire une place de choix aux valeurs dans le projet éducatif. Cependant l'instrumentation nécessaire à la réalisation de cette opération semblerait faire défaut.

D'où l'importance et l'originalité de la présente recherche qui proposera un guide simple et pratique pour répondre aux besoins des éducateurs ainsi que des jeunes et pour les aider à recentrer leur projet éducatif sur l'essentiel en éducation à savoir, les valeurs. Ce guide, adaptable à toute école primaire et secondaire, décrira les principales étapes d'un projet éducatif centré sur des valeurs choisies et partagées par l'ensemble des agents de l'école.

Contenu de la recherche.

Pour bien illustrer ce guide d'élaboration d'un projet éducatif centré sur les valeurs, le présent rapport de recherche suivra le cheminement suivant.

Le chapitre premier présentera d'abord la problématique des valeurs à l'école, puis les objectifs que poursuivent cette recherche.

Dans le chapitre 2, intitulé "Les concepts-clés de la recherche", le travail consistera à définir des concepts tels que "projet éducatif" et "valeur", ainsi que d'autres concepts complémentaires. A la fin de ce même chapitre, nous serons en mesure de répondre à la question: "En quoi consiste un projet éducatif centré sur des valeurs?"

Ensuite, nous analyserons le concept de projet éducatif sous-tendant l'idée de démarche structurée de gestion. Le chapitre 3, intitulé "A la recherche d'un modèle théorique", verra à inventorier certains modèles de gestion de projet, pour y dégager un modèle théorique pouvant s'adapter au projet éducatif et proposant les étapes d'une démarche centrée sur des valeurs.

Enfin, au chapitre 4, intitulé "A la recherche d'un modèle opérationnel", il s'agira de présenter, étape par étape, un modèle intégré de gestion d'un projet éducatif, à savoir une démarche validée de projet éducatif centré sur des valeurs.

## CHAPITRE 2 : LES CONCEPTS-CLES DE LA RECHERCHE

Comme il fut précisé au chapitre précédent, la présente recherche s'appuie sur la conviction que la question des valeurs est capitale en éducation, et que l'école ne peut s'esquiver de son rôle de guide des jeunes dans l'élection de leurs valeurs. De plus, on y précisait l'objectif principal à savoir, fournir aux agents d'éducation une instrumentation adéquate d'identification des valeurs de leur milieu et d'élaboration d'un plan d'action leur permettant de les intégrer dans leur projet éducatif.

Mais auparavant, il est primordial de clarifier les concepts-clés qui sous-tendent toute cette recherche. Ce sera le rôle du présent chapitre. Dans une première partie, on précisera le concept de "valeur": il sera défini et caractérisé. La seconde partie présentera certains concepts complémentaires à "valeur" comme "éducation aux valeurs" et "plan d'éducation aux valeurs". Puis, dans une troisième partie, ce sera le tour du concept de "projet éducatif": il sera aussi défini et caractérisé. Une quatrième partie abordera des concepts complémentaires comme "prise en charge", "responsabilisation" et "recherche-action". Suivra enfin, en cinquième partie, une nouvelle définition de projet éducatif, mais cette fois centré sur les valeurs.

### LE CONCEPT DE VALEUR

La présente recherche tente d'abord de jeter un éclairage sur le concept de "valeur", à partir d'une recension d'ouvrages significatifs. Aux quelques définitions tirées de la littérature, s'ajoutent la

présentation des deux pôles de toute valeur, un rapprochement entre valeur et personne, la description des quatre rôles attribués aux valeurs, lesquels rôles seront explicités par cinq caractéristiques des valeurs. Il ne restera qu'à fournir quelques distinctions entre "valeur" et certains concepts connexes pour clore cette première partie des concepts-clés.

## Quelques définitions.

Les principales définitions de "valeur" peuvent se regrouper autour de trois thèmes soit "l'intimité avec la personne", "une conception du désirable" et "la norme". L'originalité de ce regroupement est de révéler les grandes tendances dans l'appréhension du concept de valeur.

## L'intimité avec la personne.

Certaines définitions insistent sur le fait que la valeur colle à la peau de l'homme et lui est très intime. Grégoire (1981) souligne que les valeurs suivent la personne comme son ombre et qu'elles sont ce qu'il y a de plus important au coeur de son être et de sa vie. Gingras-Audet (1981) voit même dans la valeur une partie intégrante du moi. Naud et Morin (1979) pour leur part, parlent des valeurs comme de réalités immanentes à la personne, alors que Bergeron (1979) dit de la valeur qu'elle est une conviction profonde relativement stable. Grégoire (1981) ajoute qu'en elle-même, toute valeur est une exigence avant d'être une réalité concrète. Elle s'inscrit, selon lui, au coeur de la vie comme un appel, une force, un dynamisme permanent.

Quelques définitions pourraient illustrer ce premier thème, tout en s'appliquant aussi parfois aux autres. Selon Perron (1981), les valeurs sont des conceptions qui représentent le résultat cristallisé d'expériences accumulées en cours de vie, et qui servent à jauger les situations actuelles impliquant la personne dans ses rapports avec son environnement physique et humain. Pour Rokeach (1973), elle est une croyance durable à l'effet qu'un mode de conduite spécifique ou une fin d'existence est personnellement ou socialement préférable à son opposé ou à sa contrepartie. Cette définition est d'ailleurs très répandue et des plus acceptées. La valeur est enfin, selon Jacques Grand'Maison (1978), un mode particulier d'être, de vivre, de penser, de sentir, de communiquer, d'agir, à la fois personnel et collectif, de même qu'une conduite de vie et une pratique sociale.

Une conception du désirable.

D'autres définitions se rattachent à une conception du désirable. Certains auteurs tels Maslow (1959), Murphy (1958) et From (1959) identifient plus ou moins les valeurs à des besoins, alors que d'autres comme Kohler (1938), Murray (1938) et Lewin (1948, 1951) les considèrent en tant que relations situationnelles.

Mais plus nombreux sont ceux qui définissent la valeur comme ce qui est important, digne d'estime, a du prix. La valeur, c'est ce qui a de l'importance pour quelqu'un (Gingras - Audet, 1981), ce qui a prix, ce qui compte, ce qui est important (Brouillet, 1980), et ce par quoi, aux yeux d'une personne, les choses, les êtres ou les actions acquièrent de l'intérêt, du poids, de l'attrait, du relief ou du mérite (Grégoire, 1981). C'est encore tout ce qui est ou peut être digne d'estime, d'admiration, de respect ou de louange, de même que quelque chose

d'important, de séduisant pour un individu ou pour un groupe (Lucier, 1978). C'est enfin ce qu'on apprécie, ce à quoi on attache un prix et ce qui permet d'apprécier la mesure du prix (Ouillet, 1970).

Quatre définitions peuvent retenir l'attention. D'abord Dionne (1981), à l'instar de Foulquié, définit philosophiquement la valeur dans son sens abstrait comme la propriété de ce qui est non pas seulement désiré, mais désirable, et dans son sens concret par les choses désirables elles-mêmes. Pour Kluckhohn (1951), la valeur est une conception du désirable, explicite ou implicite, distinctive d'un individu ou caractéristique d'un groupe, qui influence la sélection de moyens et de fins d'action à partir de modalités disponibles. Selon Rocher (1969), c'est une manière d'être ou d'agir qu'une personne ou une collectivité reconnait comme idéale et qui rend désirables ou estimables les êtres ou les conduites auxquels elle est attribuée. Enfin, tout dernièrement, le Conseil supérieur de l'éducation (1981) définissait la valeur comme ce qui compte vraiment, ce qui fait vivre, ce pour quoi ou ce sur quoi on oserait miser sa vie.

La norme.

D'autres définitions, recueillies auprès de nombreux auteurs, tournent enfin autour des notions de norme, d'évaluation, de critères, de préférences, de références et de principes. Ainsi Kluckhohn (1961) assimilent les valeurs à des postulats fondamentaux sur la nature de l'univers et la place que l'homme y occupe. Morris (1956), Dewey (1944) et Woodruff (1942, 1952) parlent de préférences, alors que Paquette (1979, 1982) en accord avec Grand'Maison (1977), souligne qu'une valeur est à la fois une préférence individuelle ou collective faisant appel à des

choix, et une référence se rattachant à l'idéal et servant à donner un cadre à nos actions et à notre travail. Les valeurs sont normatives selon Kluckhohn (1962), représentent des fins d'existence selon Woodruff (1942, 1952) et constituent selon Lucier (1978) des critères de jugement et de décision.

Mais il serait opportun de citer, parmi tant d'autres, quatre définitions qui caractérisent ce concept vu sous l'angle de la norme. Selon Allport (1937), les valeurs sont pour l'individu des attitudes centrales ou des sentiments servant à établir des priorités parmi ses préférences et, ainsi, à donner une structure à sa vie. Pour Fichter (1966) ce sont des critères d'après lesquels le groupe ou la société juge l'importance des personnes, des modèles, des buts et des autres objets socioculturels. Lavelle (1951) affirme pour sa part qu'il y a présence de la valeur dès qu'il y a rupture de l'indifférence ou de l'égalité entre les choses. La valeur, c'est ce qui est à l'origine de cette non-indifférence ou, plus justement, de ce regard et de cette attitude de préférence. Enfin, la valeur est à la fois, selon Paquette (1979, 1982), une préférence individuelle et collective, et une référence déterminante pour la conduite d'une vie.

Cette dernière définition, qui parle de "préférence" et de "référence", illustre déjà cette double tension qui habite toute valeur et appelle certaines précisions sur ses pôles subjectif et objectif.

Les deux pôles de toute valeur.

La valeur s'enracine d'abord fermement au coeur de l'homme et finit par se confondre avec lui: c'est là son pôle subjectif. C'est ainsi que la valeur voit son sort lié à celui de l'homme de telle sorte que la valeur d'une chose n'a que le prix ou l'importance qu'on veut bien lui accorder. Bien plus, chacun doit la faire sienne, car toute valeur n'a d'existence que par l'acte par lequel nous la reconnaissons, signalent Naud et Morin (1978). La valeur est en quelque sorte immanente et préférence personnelle.

Il ne faudrait pas pour autant conclure que c'est l'individu qui crée la valeur. Bien au contraire, elle est en quelque sorte une réalité qui transcende l'individu et touche à l'universel: c'est là son pôle objectif. Selon Gaston Berger (1967), la valeur a autorité sur l'individu et constitue pour lui une référence. Si elle s'offre à lui, elle n'est pourtant pas son oeuvre, car elle vient d'ailleurs. L'amour et le beau, par exemple, ne sont pas le fruit d'une décision personnelle de chaque individu. Naud et Morin (1978) soutiennent que la valeur s'impose à l'homme comme quelque chose de prioritaire, comme un appel auquel il lui faut répondre. C'est même ce sentiment d'obligation accompagnant la valeur qui permet de la reconnaître. Les auteurs de L'Esquive, l'école et les valeurs concluent par un exemple: la musique de Mozart ou celle de Ravel, bien avant d'être une chose que je choisis d'aimer, est d'abord quelque chose qui commande mon admiration.

Toute valeur a donc, d'une part, un pôle subjectif qui fait qu'elle habite et croît dans le coeur même de l'homme et, d'autre part, un pôle objectif qui fait qu'elle transcende l'homme et lui survit.

Ces observations permettent de remarquer que les auteurs consultés définissent assez généralement la valeur selon son pôle subjectif et pour cause, la valeur ne s'incarnant que par et pour un sujet donné. D'ailleurs pour mieux comprendre la nature de la valeur, c'est encore ce pôle subjectif, qui la décrit comme très intime avec l'être humain, qu'il faut approfondir.

Valeur et personne.

Non seulement une valeur possède-t-elle une bipolarité fondamentale, mais les valeurs peuvent épouser les différentes dimensions de l'être humain à savoir, cognitive, affective et d'action. Une revue de la littérature (Bloom, 1969; Krathwohl, 1970; Harrow, 1977) permet d'identifier les trois dimensions de l'être humain et d'établir une certaine similitude avec la valeur. En effet, la valeur comporte elle aussi des dimensions cognitive et affective qui toutes deux appellent un principe d'action. Du même souffle chaque dimension suggère ses propres processus d'apprentissage.

La dimension cognitive.

La valeur est d'abord objet de connaissance. Elle se présente comme une théorie de l'idéal et du désirable, et précise si l'objet désiré est en cohérence avec la réalité ou s'il représente ce qui devrait être. Elle décrit aussi la fin à rechercher ou la façon de se comporter, et prend alors la forme de croyance ou de jugement sur ce qui est bon pour tel individu ou tel groupe, en telle circonstance. Selon cette dimension, la valeur se présente comme le résultat stratifié de nos expériences et de nos préférences individuelles ou collectives, et fait partie intégrante de notre bagage d'apprentissage. Perron (1981), à l'instar de Rokeach (1973), Scott (1965), Smith (1969) et Rosenberg (1960), précisent que, selon cette dimension cognitive, on

peut distinguer deux sortes de valeurs, les terminales et les instrumentales. D'une part, les valeurs terminales désignent des objectifs ou des fins d'existence comme le bonheur, la liberté, l'égalité, etc. Sous cet angle, elles sont définies plutôt comme des fins. Rokeach en distinguent de deux types: les valeurs terminales interpersonnelles comme la fraternité, et les intrapersonnelles comme la paix ou l'harmonie intérieure. Le nombre des valeurs terminales serait restreint, à savoir entre 12 et 18 environ. D'autre part, les valeurs instrumentales représentent diverses modalités d'être ou d'agir propres à atteindre ces objectifs ou ces fins d'existence, comme l'ambition, l'ouverture d'esprit, l'obéissance, etc. Elles réfèrent alors à des modes de conduite idéalisés et, sous cet angle, jouent plutôt un rôle de moyens. Rokeach en distinguent ici encore deux types: les valeurs instrumentales morales comme le fait d'agir de facon honnête, et les valeurs instrumentales de compétence comme le fait d'agir de façon logique. Les valeurs instrumentales s'expriment et se reconnaissent par les comportements qui les accompagnent, et seraient en nombre 3 ou 4 fois plus grand que les terminales.

Les valeurs sont donc de l'ordre de la connaissance.

La dimension affective.

Les valeurs sont aussi d'ordre affectif, et quoiqu'elles soient plus profondément ancrées au coeur de l'homme que les sentiments, elle s'apparentent à ceux-ci. Guy Lafontaine (1973) fait remarquer que les gens adhèrent aux valeurs avec leur affectivité et leur coeur. Ils n'aiment pas les remettre en question, car elles s'imposent à eux comme une évidence et un absolu même si, objectivement, elles possèdent un caractère relatif. Par ailleurs, elles suscitent des investissements d'énergie dans des objets, des personnes ou des causes perçus comme

désirables. Elles ne sont pas pour autant une simple pulsion de l'affectivité, mais un mobile, une raison d'être. Nous disons alors que nos valeurs sont à la base des sentiments, mais des sentiments réfléchis, porteurs d'un sens qui est advenu à la conscience et que celle-ci peut juger. Selon Dionne (1981), ce jugement dépasse les valeurs et rejoint ceux qui les vivent. En effet, les valeurs invitent, à cause de leur caractère d'absolu et au risque d'une radicale ségrégation, à apprécier personnes et groupes qui en vivent et à repousser ceux qui sont en désaccord. Pour sa part, Rocher (1969) précise que l'adhésion aux valeurs communes est la condition de la participation à la collectivité et d'une intégration sociale harmonieuse.

On adhère donc à une valeur non seulement avec sa tête, mais aussi avec son coeur.

Principe d'action.

Comme conséquence des deux dimensions précédentes, la valeur est pour l'être humain un principe d'action. En effet, selon Perron (1981), la valeur pousse à l'action, c'est-à-dire à la sélection parmi d'autres d'une façon de se comporter dans une situation donnée. Quant à Heath (1976), il situe les valeurs au sein d'un processus de prise de décision par lequel les individus cherchent à équilibrer leurs besoins personnels, les attentes de leurs pairs et les problèmes posés par différentes situations. Les valeurs deviennent alors un des éléments constituants de la grille d'analyse dont les personnes se servent pour définir et évaluer leur environnement et leurs choix. Ce sont elles qui motivent à l'action.

On peut donc conclure avec Ouellet et Perron (1979) que les valeurs orientent, régissent et régularisent l'action quand il s'agit de résoudre des conflits et de prendre des décisions.

Bref, selon ce qui précède, celui qui a intégré une valeur dans sa vie n'est pas seulement attiré affectivement par quelque chose (dimension affective), il ne fait pas que penser de telle manière (dimension cognitive), mais il agit dans le sens de son sentiment ou de sa croyance (principe d'action). Ceci suggère d'identifier mieux les rôles d'une valeur.

Les quatre rôles de la valeur.

Les valeurs travaillent en collégialité, et interviennent continuellement dans la vie des humains, surtout dans ses actions volontaires. Elles interviennent aussi dans les actions qui sont moins volontaires, comme celles par exemple qui sont dictées par l'habitude. Ces divers types d'intervention se définissent à travers quatre rôles principaux d'une valeur soit, celui d'être facteur d'intégration et d'unification de la personnalité, d'influencer les rapports interpersonnels, d'intervenir ponctuellement dans l'"immédiateté" d'un conflit à solutionner ou d'une décision à prendre, et de motiver à l'action.

La valeur se situant au centre de la personnalité a d'abord comme rôle d'être facteur d'intégration et d'unification de la personnalité. Lafontaine (1973), à l'instar de Allport (1937), signale que les valeurs jouent un rôle important dans l'unité de la personnalité psychique. Elles contribuent à la cohésion et à l'intégration de la perception de soi et du monde. Bien plus, c'est par ses valeurs qu'on reconnaîtra un individu tellement elles collent à sa peau, qu'elles s'identifient à lui et en font un être unique. Et pour cause, la somme des

valeurs vécues par un individu se cristallisent habituellement autour de deux ou trois qui le caractérisent et l'individualisent. Ces valeurs connaissent une évolution certaine avec le temps, mais on peut reconnaître l'individu tout au long de sa vie, que ce soit alors qu'il était un enfant de 7 ans, un jeune homme de 18 ans ou un adulte de 40 ans, avec bien entendu les nuances et la maturité attachées à ces âges. Paul Tremblay (1968) développe cette même idée, mais d'une façon poétique. Il présente les valeurs comme des aimants, comme des forces d'attraction dans le devenir humain. Au lieu de les concevoir comme des réalités isolées, il convient de les considérer comme des ensembles de forces reliées et formant entre elles, par attraction réciproque, comme des constellations, à l'instar de ce qui se passe dans le système planétaire. Ne serait-ce pas là reconnaître aux valeurs une mission d'unification de l'individu et de mise en relief de sa personnalité. C'est pourquoi les valeurs sont présentes dans la plupart des grands systèmes d'explication de la personnalité et que la psychologie moderne leur fait une place de choix, étant causes de l'agir.

Par ailleurs, d'une façon habituelle, comme disposition plutôt stable chez l'individu, la valeur a comme rôle d'influencer les rapports interpersonnels, notamment la façon de se présenter aux autres et d'orienter les prises de positions générales sur les problèmes de la société, en particulier les questions d'envergure. On dira alors de la valeur qu'elle joue un rôle de <u>guide de la conduite générale</u>.

D'une façon plus ponctuelle, la valeur intervient dans l'"immédiateté" d'un conflit à solutionner ou d'une décision à prendre. En effet, il n'y a rien comme un conflit ou une décision imminente pour révéler le fond d'une personne, son système ou son échelle de valeurs. L'individu met dans la balance non plus une seule, mais l'ensemble de ses valeurs. Bien plus, chacune de ses valeurs entrent en concurrence, se réalignent,

se hiérarchisent sur une échelle personnelle. C'est ainsi que l'individu chemine à travers cette interaction des valeurs, confrontées à un conflit ou à une décision à prendre, vers la solution de ce même conflit ou d'une prise de décision. Cette interaction des valeurs dans le processus de solution du conflit ou de prise de décision aura pour effet d'apporter certaines modifications à son système de valeurs, qui est en constant élan d'évolution. On dira alors de la valeur, ou mieux du système de valeurs, qu'il joue chez l'individu le rôle de grille d'analyse dans la solution des conflits ou dans la prise de décisions.

Par ailleurs, comme dynamisme intérieur, la valeur exerce une forte motivation à l'action. C'est en effet la passion du vrai qui poussera le savant à passer des nuits entières penché sur ses formules et sur ses appareils scientifiques pour leur arracher un secret jusqu'alors inconnu. C'est l'amour du beau qui incitera l'artiste à la contemplation de la nature et à la maturation lente de ses oeuvres. C'est aussi la recherche du bien qui conduira irrésistiblement telle personne à lutter contre l'injustice sous toutes ses formes. A cet égard, Rokeach (1973), rapporté par Perron (1981), signale que la valeur, comme source de motivation, exerce une triple fonction sur la personnalité, à savoir, qu'elle l'incite à s'adapter à son environnement, à se défendre contre les menaces à l'identité et à s'exprimer ou s'actualiser. On dira alors que la valeur est pour la personne une source puissante de motivation à l'action.

Les cinq caractéristiques de la valeur.

La présentation des pôles objectif et subjectif de la valeur, des

dimensions qui la constituent et de ses rôles ont permis de définir en partie sa nature. Cependant, certaines caractéristiques qu'elle possède pourraient apporter un éclairage supplémentaire sur cette nature et permettre d'expliciter davantage les rôles qui viennent d'être décrits. En effet, toute valeur est à la fois stable et mutable, absolue et relative, et s'inscrit dans un ensemble hiérarchisé.

Généralement, les valeurs d'une personne sont suffisamment stables pour qu'on puisse les reconnaître comme des caractéristiques essentielles de cette personne à travers les différentes étapes de sa vie. C'est ainsi qu'on dira de tel artiste qu'il témoignait dès son jeune âge d'un sens du beau, d'une capacité d'émerveillement, et qu'il réalisait des dessins d'une qualité exceptionnelle. On remarquera aussi que telle travailleuse sociale présentait déjà dans ses jeux d'enfant une sensibilité aux autres peu commune et le sens de l'engagement pour les plus faibles. C'est ainsi qu'on ne pouvait pas soupçonner que notre jeune garçon, qui se plaisait à griffonner partout sur ses cahiers d'école, deviendrait Picasso, ou que cette jeune fille volontaire et serviable, tant à la maison qu'auprès de ses amis(es), deviendrait Mère Thérèsa de Calcutta, prix Nobel de la paix. Pourtant les valeurs du beau et de l'engagement social étaient déjà présentes chez ces deux personnes enfants, et devaient évoluer dans le sens que nous connaissons maintenant. La première caractéristique de la valeur est donc la stabilité.

Cependant, il ne faudrait pas en conclure que les valeurs sont immuables. En effet, comme l'affirme Perron (1981), elles sont assez stables pour rendre compte de la continuité dans l'évolution de la personnalité, en même temps qu'elles varient suffisamment pour témoigner des changements majeurs au niveau de la personne et de la société. La valeur possède donc un caractère de mutabilité.

Par ailleurs, en elles-mêmes, d'une façon abstraite, les valeurs se présentent généralement comme des absolus, des fins d'existence, et, à ce titre, transcendent les personnes, les objets et les situations particulières. Elles représentent toujours un certain idéal à atteindre. Les valeurs ont donc un côté d'absolu.

Mais, concrètement, dans le quotidien, elles sont plutôt des façons d'être et d'agir propres à une personne ou à un groupe donnés, dans une situation et une société particulière, et peuvent sans cesse évoluer dans le temps. Elles sont vécues par des humains dans un contexte qui n'a rien d'absolu. Les valeurs se présentent donc comme un absolu, un idéal, vers lequel on ne peut que tendre, et ont en pratique un caractère relatif.

Chaque société fait la promotion d'un grand nombre de valeurs, mais au bout du compte, n'en priorise normalement que quelques-unes. Ce n'est un secret pour personne que la société nord-américaine valorise entre autres la consommation, la liberté de pensée et d'expression et les droits individuels. Quant au Québec, il a valorisé, en particulier depuis les années 60, l'éducation, la santé et la fierté nationale. Mais il demeure que les valeurs véhiculées par la société sont innombrables. Chez l'individu, c'est un peu la même chose qui se produit. Sa famille, son environnement, ses lieux de travail et de loisirs l'aident grandement à façonner sa personnalité selon telle ou telle valeur. C'est ainsi que chaque individu, tout en reconnaissant dans sa vie un grand nombre de valeurs, en priorise bien souvent inconsciemment, un très petit nombre. Et parmi les trois ou quatre valeurs qui caractérisent plus spécifiquement sa personnalité, là encore chaque valeur occupe un rang bien précis: c'est ce qu'on appelle la hiérarchie ou l'échelle des valeurs. C'est cette échelle des valeurs qui permet d'expliquer, par exemple, les prises de positions différentes et nuancées

d'une personne à l'autre sur un même sujet, puisque chaque individu se réfère sans cesse à ses valeurs, surtout à celles qu'il privilégie, pour faire ses choix.

Bref, par leur aspect de "stabilité", les valeurs sont des sources d'actions présentes tout au long de la vie, alors que par leur caractère de "mutabilité", les valeurs peuvent non seulement être apprises, mais aussi changées. Par ailleurs, se présentant comme un "absolu", un idéal à atteindre, les valeurs constituent un réel défi et une puissante motivation à l'action, alors que leur caractère "relatif" témoigne des progrès constants réalisés en cours du processus d'apprentissage. Enfin, les valeurs étant "hiérarchisées", elles jouent un rôle de pondération des jugements dans la solution des conflits ou lors d'une prise de décision.

## Distinctions entre le concept de valeur et d'autres concepts connexes.

Pour bien situer le concept de valeur, il convient de le distinguer d'autres concepts connexes présentant des ressemblances ou utilisés comme synonymes, à savoir, besoins, attitudes et normes sociales.

Maslow (1954) ne voit pas de différence fondamentale entre valeurs et besoins affirmant, par exemple, que l'actualisation de soi est à la fois un besoin et une valeur d'ordre supérieur. Rokeach (1973) ne l'entend pas ainsi. Selon lui, il faudrait soutenir que les animaux possèdent des valeurs, si besoins et valeurs devaient être de même nature. Bien plus, typiquement humaines, les valeurs représentent cognitivement les besoins, les rendant socialement acceptables. De son côté, Jacques Perron (1981) fait remarquer, avec beaucoup de pertinence,

que la distinction principale réside dans la nature du lieu qui les rattache aux objets ou aux situations susceptibles de les satisfaire respectivement. Ainsi, entre le besoin et l'objet propre à le combler, il existe un lien de nécessité et d'univocité, alors que la valeur a des liens polymorphes et polyvalents avec les objets de nature à la satisfaire.

Avant d'aborder la distinction entre cet autre concept connexe à valeur qu'est l'attitude, il serait souhaitable de distinguer d'abord ce dernier du concept de comportement. Et pour cause, ces deux concepts présentent beaucoup de ressemblances. Ainsi, il faut savoir que l'attitude est surtout un état d'esprit, une disposition intérieure, tout en comportant une certaine manifestation extérieure des intentions de la personne, alors que le comportement est carrément extérieur, étant l'ensemble des réactions d'un individu, observables objectivement, selon le dictionnaire Larousse. A titre d'exemple: un jeune garçon à l'air suspect passe avec une pierre à la main (attitude de violence), et vous le voyez par la suite casser une vitre (comportement violent). On voit ainsi que le concept de valeur, étant aussi très intérieur, se rapproche plutôt de l'attitude que du comportement, tout en se distinguant essentiellement sur plusieurs points. Rokeach (1973), synthétisé par Perron (1981), dégage sept éléments qui distinguent les valeurs des attitudes: la valeur est une croyance unique, alors que l'attitude est une configuration de croyances; la valeur transcende les objets et les situations, tandis que l'attitude s'y rapporte directement; la valeur est standard, mais non l'attitude; les valeurs sont en nombre plus restreint que les attitudes; les valeurs sont plus centrales par rapport à la personnalité et au système cognitif, de sorte qu'elles déterminent à la fois les attitudes et les comportements; la valeur est plus dynamique que l'attitude et a un lien plus immédiat avec la motivation; le contenu de la valeur se rapporte

directement aux fonctions d'adaptation, de défense, de connaissance et d'actualisation de soi, tandis que les attitudes ne sont reliables aux mêmes fonctions que de façon inférentielle. Il faut ajouter à cela qu'on peut se servir des attitudes comme de critères suffisamment sûrs pour mesurer les valeurs, à condition qu'on ne les considère pas comme des absolus, mais plutôt comme des indices pouvant servir à induire les valeurs de quelqu'un. Toutefois, il est intéressant de constater que les valeurs et les attitudes sont de même nature. Elles s'apprennent ou se modifient selon les mêmes processus.

C'est encore Rokeach (1973) qui apporte ces dernières distinctions entre "valeurs" et "normes sociales". Une valeur concerne un mode de comportement en regard d'une fin dernière d'existence ou d'un idéal à atteindre, alors qu'une norme sociale ne concerne qu'un mode de comportement. Par ailleurs, une valeur est une motivation à agir dans un sens donné, tandis que la norme sociale est plutôt une façon de se conduire, à accepter ou à rejeter dans une situation très spécifique. Enfin, la valeur est personnelle et intérieure, alors que la norme sociale est extérieure à la personne et acceptée par l'ensemble.

## Résumé et conclusion.

Ce qui précède constitue un tour d'horizon minimum sur la nature du concept de valeur. C'est ainsi que les définitions de ce concept furent regroupées autour de trois thèmes, à savoir, " l'intimité avec la personne", "une conception du désirable" et "la norme". Un approfondissement de sa nature a permis d'y déceler deux pôles, un pôle objectif, qui fait qu'elle transcende l'homme et lui survit, et un autre, subjectif, qui fait qu'elle habite et croît dans le coeur de l'homme

y épousant même ses trois dimensions (cognitive, affective et psychomotrice), de sorte que celui qui a intégré une valeur dans sa vie n'est pas seulement attiré affectivement par quelque chose (dimension affective), ne fait pas que penser de telle manière (dimension cognitive), mais agit dans le sens de son sentiment et de sa croyance (principe d'action). Cette approfondissement a de plus permis d'identifier les quatre rôles de la valeur à savoir, être facteur d'intégration et d'unification de la personnalité, influencer les rapports interpersonnels, intervenir ponctuellement dans l'"immédiateté" d'un conflit à solutionner ou d'une décision à prendre et motiver à l'action, lesquels rôles sont précisés par cinq caractéristiques qui permettent de dire que, par leur aspect de "stabilité", les valeurs sont des sources d'actions présentes tout au long de la vie, par leur caractère de "mutabilité", elles peuvent non seulement être apprises mais aussi changées, par leur côté d'"absolu", d'idéal à atteindre, elles constituent un réel défi et une puissante motivation à l'action, alors que par leur caractère "relatif", elles témoignent des progrès constants réalisés en cours du processus d'apprentissage et, par leur "hiérarchisation", elles jouent un rôle de pondération des jugements dans la solution des conflits ou lors d'une prise de décision.

En somme, les valeurs sont ce qui unifient un individu ou un groupe et mettent en relief sa personalité. Le système de valeurs d'un individu ou d'une collectivité est un peu comme le système solaire. Le soleil serait le centre de la personnalité et les planètes seraient les valeurs qui évoluent en constant équilibre. La force centripète exerce un élan vers l'intérieur de la personne pour lui assurer richesse et dynamisme, alors que la force centrifuge pousse l'individu vers les autres, vers l'action et le partage. L'interaction simultanée des deux forces assure l'équilibre entre les excès, d'une part, de la force centripète qui aurait tendance au repliement sur soi et, d'autre part,

de la force centrifuge qui inviterait l'individu à se perdre dans les autres.

## LE CONCEPT D'EDUCATION AUX VALEURS

Lorsqu'il est question d'éducation aux valeurs, il s'agit d'abord et avant tout de l'apprentissage des valeurs que fait l'élève à l'école, par quel que moyen que ce soit, quel que soit le type d'implication de l'éducateur dans cette éducation, et quelle que soit aussi la conception de l'homme et de l'apprentissage qui y sont sous-jacentes. Il n'en reste pas moins que, pour bien comprendre la cohérence de la démarche de projet éducatif centré sur des valeurs, qui sera proposée plus loin, il faut bien distinguer les principales écoles de pensée sur l'éducation aux valeurs que l'on peut actuellement observer dans le monde de l'éducation. D'abord, il s'agira de prendre contact avec trois écoles de pensée sur l'éducation aux valeurs, pour en connaître les principaux tenants, leurs principes de base et le processus d'apprentissage préconisé par chacune d'elles. Suivra une critique de ces écoles, pour identifier les forces et les faiblesses et dégager quelques points à retenir. Cette critique introduira une quatrième école de pensée plus québécoise, étant inspirée principalement par le Conseil supérieur de l'Education et le ministère de l'Education du Québec. Cela permettra d'introduire à son tour, du moins pour l'effleurer, le sujet des valeurs dans le projet éducatif, puisqu'il sera développé davantage dans la partie suivante de ce chapitre.

## Trois écoles de pensée sur l'éducation aux valeurs.

Selon Gow (1980), trois écoles de pensée se partagent actuellement le champ de l'éducation aux valeurs, soit l'école préconisant l'approche de la clarification des valeurs, celle utilisant l'approche du raisonnement moral et, enfin, celle basée sur la réflexion et le compromis.

## L'approche de la clarification des valeurs.

Cette école jouit d'une grande popularité. Elle est appuyée, d'une part, par une documentation abondante et, d'autre part, par des exercices à la fois nombreux et intéressants. Les principaux tenants de cette école sont d'abord Louis Raths, qui est à l'origine du mouvement de la clarification des valeurs et qui est sans contredit celui qui a le plus d'ampleur, puis Sidney B. Simon, Leland W. Howe et Howard Kirschenbaum pour n'en nommer que quelques-uns.

Dans cette école de pensée, les notions traditionnelles de bien et de mal n'existent pas puisque tout choix moral demeure relatif à la situation concrète du présent et au point de vue des individus, ici celui de l'enfant. Les valeurs sont donc relatives, personnelles et dépendent des circonstances. C'est ainsi que le vol est un choix individuel. Par ailleurs, l'enfant doit être libre de choisir ses valeurs sans le carcan des défenses de l'adulte. Les approches traditionnelles, toujours selon cette école, ressemblent beaucoup plus à de l'endoctrinement et à du totalitarisme. Elles empêchent l'enfant d'accéder à la maturité. L'éducateur doit éviter de donner des justifications morale, car il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse aux questions

concernant les valeurs, et une telle attitude irait à l'encontre du libre choix total absolument nécessaire à l'accession à la maturité.

La méthode de clarification des valeurs veut aider le jeune à bâtir sa propre échelle de valeurs. Les étudiants sont invités à analyser leurs sentiments et à les exprimer au groupe à travers différentes activités. C'est ainsi que plusieurs exemples peuvent être soumis à l'enfant et qu'il doit s'impliquer et tenter de trouver lui-même la solution qui lui semble la meilleure. Une autre technique, fort répandue chez les tenants de la "clarification des valeurs", consiste à une interview publique à laquelle le jeune est soumis face à ses compagnons. L'étudiant ou l'enseignant choisit le sujet, et les questions posées sont sensées clarifier les valeurs de l'étudiant sur ce sujet. L'étudiant a le choix de ne pas répondre à certaines questions et de terminer l'interview quand il le désire.

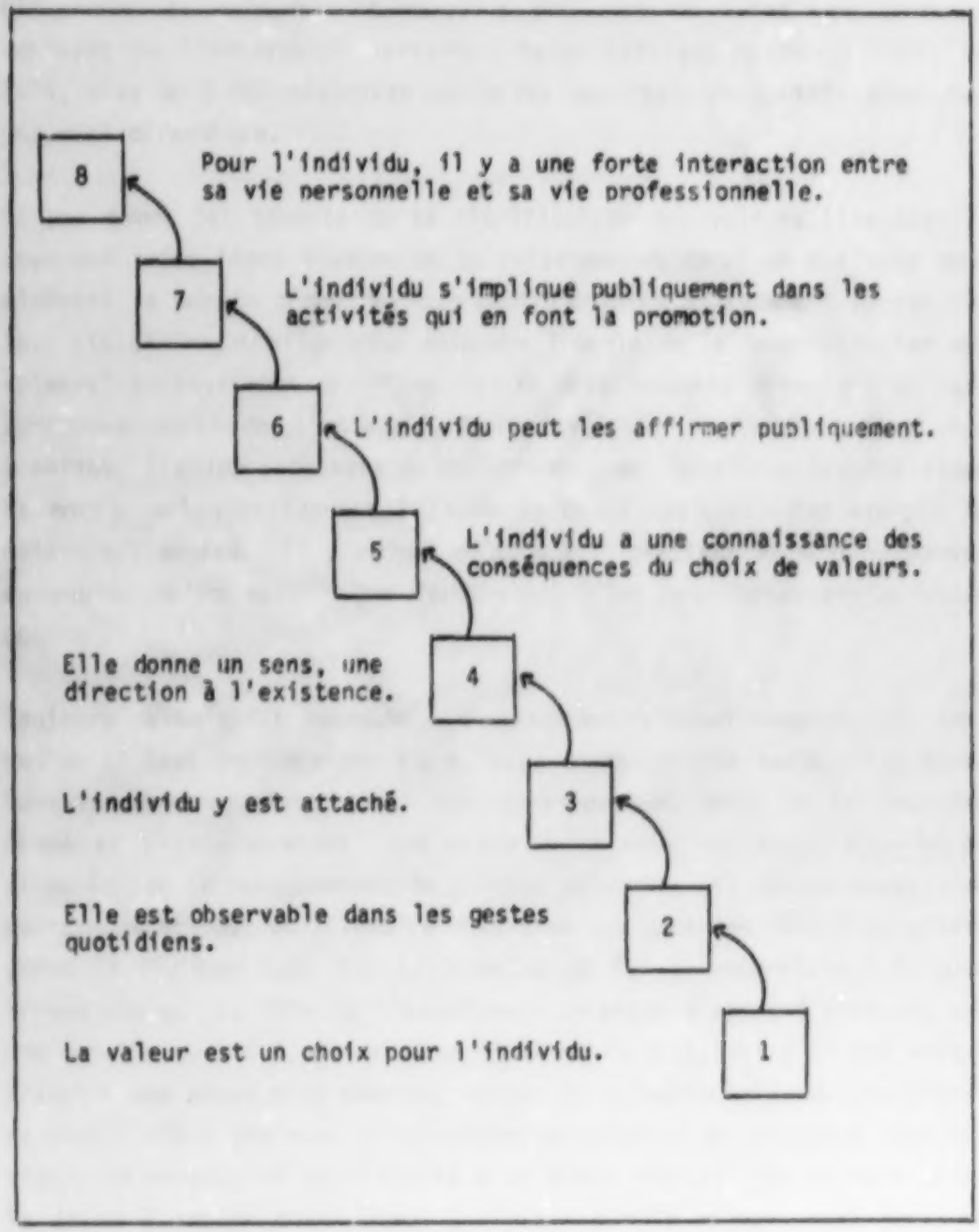
Le rôle essentiel de l'enseignant est de permettre aux jeunes de reconnaître ses propres valeurs. Aussi, en aucun cas, il n'intervient au niveau du contenu. Il se contente de proposer des mises en situation et de faire évoluer chaque jeune à travers sept étapes communément acceptées par les tenants de la clarification des valeurs, à savoir:

1.- estimer ses convictions et ses comportements, les apprécier;
2.- les communiquer ou les affirmer publiquement aux moments opportuns;
3.- choisir parmi plusieurs options;
4.- choisir après avoir envisagé toutes les conséquences possibles;
5.- choisir librement;
6.- agir selon ses convictions;
7.- agir avec cohérence, de façon naturelle et répétée.

Selon les tenants de cette école, ces sept étapes conduisent les jeunes à reconnaître les valeurs dans leur vie, mais peuvent aussi contribuer à les leur faire acquérir ou affermir. A l'instar de Raths (1966, 1978), Perron (1981) signale qu'une valeur n'est vraiment digne de ce nom que lorsqu'elle a rempli les sept conditions suivantes, soit: être choisie librement; être choisie parmi certaines alternatives; être choisie après considération soigneuse des conséquences de chaque possibilité; inspirer la fierté et l'attachement; être affirmée publiquement; servir concrètement; servir concrètement sur une base régulière. Ces sept conditions ne coïncident pas exactement avec les sept étapes de la clarification des valeurs, mais sont évidemment assez semblables.

Maury Smith (1977), pour sa part, se rattache aussi à cette dernière école. Il parle de huit critères d'une valeur, décrivant ainsi les étapes à travers lesquelles un individu doit passer pour intégrer une valeur. Il s'agit d'un seul processus d'intégration d'une valeur comportant huit niveaux ou étapes, à savoir que la valeur est un choix pour l'individu; qu'elle est observable dans les gestes quotidiens; que l'individu y est attaché; qu'elle donne un sens, une direction à l'existence; que l'individu a une connaissance des conséquences du choix de valeurs; que l'individu peut les affirmer publiquement; que l'individu s'implique publiquement dans des activités qui en font la promotion; et que, pour l'individu, il y a une forte interaction entre sa vie personnelle et sa vie professionnelle.

Voici d'ailleurs la représentation schématique du processus.



L'approche du raisonnement moral.

L'approche du raisonnement moral a été mise au point par Lawrence Kohlberg de l'Université Harvard. Selon Kathleen M. Gow (1980), en 1976, plus de 6 000 districts scolaires aux Etats-Unis utilisaient son matériel didactique.

Un peu comme les tenants de la clarification des valeurs (1re école), ceux qui préconisent l'approche du raisonnement moral de Kohlberg considèrent la morale comme une question d'opinion strictement personnelle. Ils affirment aller plus loin que l'école de la "clarification des valeurs" en insistant davantage sur le développement dynamique du raisonnement moral de l'enfant. Pour favoriser ce développement chez l'enfant, ils lui proposent de solutionner des problèmes hypothétiques de morale qui l'obligeront à faire un choix radical. Par exemple la maison est en feu. Il y a deux enfants à l'intérieur et vous ne pouvez en sauver qu'un seul. Que ferez-vous? Sur quoi baserez-vous votre choix?

Toujours selon cette approche, le raisonnement moral comporte six étapes qu'il faut franchir une à une, sans en passer une seule. Les êtres humains commenceraient tous leur développement moral à la première étape et progresseraient, une étape à la fois, en étant exposés et stimulés par le raisonnement de l'étape suivante. Il serait mauvais de sauter des étapes, et illusoire d'espérer que tous les individus atteignent la sixième: dans les faits moins de 20% se rendraient à la quatrième étape. Le rôle de l'enseignant consiste d'abord à évaluer, sur une échelle de 1 à 6, où se situe l'élève, et à décider s'il est prêt à franchir une étape plus avancée. Selon le scénario habituel, on prépare pour l'élève une mise en situation de solution de problèmes hypothétiques en morale, et on l'invite à un choix radical. On stimule ainsi le jeune à passer d'une étape à l'autre par le raisonnement moral de

l'étape suivante. Il s'agirait donc de donner aux jeunes une matière à réflexion, plutôt qu'une réponse conventionnelle. En somme, Kohlberg mise sur le développement moral de l'homme qui s'opérerait toujours en six étapes successives et invariables qu'il regroupe autour de trois niveaux à savoir, préconventionnel, conventionnel et postconventionnel ou autonome. Ces étapes peuvent être illustrées par le biais d'un exemple concret: sauver quelqu'un de la noyade.

Les deux premières étapes se situent au niveau préconventionnel, c'est-à-dire à ce niveau où l'individu est fondamentalement tourné vers lui-même, la satisfaction de ses besoins et son intérêt personnel. La première étape peut être qualifiée d'orientation obéissance/punition. Selon l'exemple choisi, il s'agit ici de sauver quelqu'un de la noyade parce qu'il est peut-être important ou encore possède beaucoup d'argent. La deuxième étape se définit par son orientation vers l'intérêt personnel. Selon l'exemple choisi, le sauvetage serait motivé par une éventuelle récompense.

Par ailleurs, les deux étapes suivantes se situent au niveau conventionnel, c'est-à-dire à ce niveau où la personne est orientée vers un désir de recevoir l'approbation des autres, vers l'autorité, les règles établies et le maintien de l'ordre social. C'est ainsi que la troisième étape peut-être qualifiée d'orientation du bon garçon ou de la bonne fille. Selon l'exemple choisi, quelqu'un en sauverait un autre parce que sa famille l'apprécierait et que ses amis le féliciteraient. La quatrième étape se définit par son orientation axée sur le maintien de l'ordre social. On sauvera alors quelqu'un de la noyade parce que la loi oblige à aider une personne en détresse.

Enfin, les deux dernières étapes se situent au niveau postconventionnel ou autonome, c'est-à-dire à ce niveau où le raisonnement de l'individu

prend tout son sens, devient plus large et reflète les principes de son éthique personnelle qui devient la règle d'or de ses comportements. La cinquième étape comporte une orientation basée sur le contrat social et ici, selon l'exemple choisi, le sauvetage serait motivé par la conviction que tous les individus devraient être concernés par le bien-être des autres dans une société. Quant à la sixième étape, son orientation va selon la conscience de l'individu et, selon l'exemple choisi, le sauvetage serait motivé par la conviction que la vie humaine est importante, qu'elle mérite le respect et la protection.

Voici le schéma du processus d'intégration d'une valeur, selon l'approche du raisonnement moral, qui permet à l'individu de passer d'une orientation égocentrique à une orientation légaliste, quoique plus ouverte aux autres, pour accéder à une orientation humaniste qui établit un équilibre entre soi-même et les autres. Le symbole (↓) de la flèche, évoluant vers le bas et vers un point signifie l'orientation vers soi-même du premier niveau, alors que le symbole (⟶·⟶) de la flèche évoluant dans une dimension horizontale et dirigée d'abord vers un point qu'elle dépasse par la suite, témoigne d'une orientation plus ouverte aux autres du deuxième niveau. Pour sa part, le symbole (✣) des flèches évoluant dans toutes les directions à partir d'un point central qu'elles maintiennent en équilibre par des tensions égales témoigne d'une orientation équilibrée entre soi-même et les autres.

| NIVEAUX | | | ETAPES | |
|---|---|---|---|---|
| | POSTCONVENTIONNEL | | 6 | Orientation suivant sa conscience |
| | | | 5 | Orientation basée sur le contrat social |
| | CONVENTIONNEL | | 4 | Orientation axée sur le maintien de l'ordre social |
| | | | 3 | Orientation vers l'approche des autres |
| | PRECONVENTIONNEL | | 2 | Orientation vers l'intérêt personnel |
| | | | 1 | Orientation obéissance/punition |

L'approche basée sur la réflexion et le compromis.

Pour les tenants de l'approche basée sur la réflexion et le compromis, rien n'est intrinsèquement bon ou mauvais. Le comportement moral doit plutôt être le résultat d'une décision personnelle, prise au terme d'un processus de réflexion, en quatre étapes bien précises. L'accent est alors mis sur les "nécessaires compromis", plutôt que sur l'examen des valeurs intrinsèques d'un idéal, religieux ou autre. Et pour cause, idéaliser le bien pourrait avoir, selon cette école, des conséquences négatives dans le développement moral du jeune. A la tête de ce mouvement, on retrouve Clive Beck (1969), chef de file de l'éducation aux valeurs en Ontario et notamment un de ses disciples, Wideman (1980).

Selon Beck, une valeur s'enseigne et s'apprend par la réflexion. Aussi met-il l'emphase sur un processus de réflexion à la fois simple et profond, qui comporte les quatre étapes suivantes soit, examiner tous les faits pertinents; mettre en parallèle les valeurs au sujet desquelles on n'est pas sûr, avec celles au sujet desquelles on a plus de certitude; mettre en parallèle les valeurs-moyens (instrumentales) et les valeurs-fins (terminales), c'est-à-dire considérer l'opinion des sages, à savoir si la fin justifie les moyens; examiner de plus près les fins ultimes de la vie de chacun, comme la survie, le bonheur, la santé, la camaraderie, l'entraide. Cette démarche repose sur la définition que l'individu donne à ses fins ultimes, mais elle conserve toujours l'autonomie du groupe comme le principe le plus important.

Par ailleurs, les efforts réalisés par les trois principales écoles de pensée pour cerner le problème complexe de l'éducation aux valeurs en milieu scolaire ont permis à certains éducateurs d'aller plus loin et d'ajouter à ces écoles ce petit quelque chose qui parfois fait toute la

différence. C'est dans cette foulée que l'Ontarien Wideman (1980), qui se rattache d'abord à l'approche basée sur la réflexion et le compromis, va pourtant chercher auprès des autres écoles ce qui peut servir à sa démarche. On retrouve chez Wideman les mêmes principes de base que chez les trois principales écoles de pensée. Aussi les mêmes critiques formulées plus loin, pourraient être adressées à sa méthode. Cependant, avec Wideman comme avec Beck, on se rapproche d'une méthode qui pourrait être applicable à l'éducation aux valeurs. Wideman se réclame donc de Beck, mais aussi de Kohlberg, Piaget, Rogers et Raths et, comme eux, il affirme que l'enfant développe lui-même son propre sens des valeurs. De la "clarification des valeurs", il dira cependant qu'elle est trop centrée sur l'enfant et pas suffisamment ouverte sur les autres. Si cette école demandait davantage à l'enfant de réfléchir aux conséquences des actions qu'il pose pour suivre ses valeurs, Wideman croit qu'elle aurait déjà corrigé une grave lacune. Par ailleurs, à Kohlberg, il reproche de ne pas faire voir suffisamment à l'enfant les différentes options qui s'offrent à lui. Quant à l'école de Beck, Wideman retient la méthode de réflexion, qu'il pousse plus loin jusqu'à l'action. C'est ainsi que pour lui, toute éducation aux valeurs devrait poursuivre des buts de "conscience", de "réflexion" et "d'application". Cela l'amène à proposer plutôt une synthèse de toutes ces approches et un programme d'éducation aux valeurs qui permettent aux enfants de faire l'apprentissage d'un processus flexible de réflexion basé sur quinze considérations pertinentes à savoir, les élèves examinent leurs propres sentiments et ceux des autres, leurs propres buts et ceux des autres, leurs propres valeurs et celles des autres. Après quoi, ils se mettent à la place des autres. Puis ils examinent successivement la nature et la réalité de la situation, les options, les conséquences probables des options, l'application de principes moraux connexes, des situations analogues, les conseils que d'autres leur donnent, ainsi que leurs actions. Alors seulement ils prennent des décisions provisoires sur la base de "réflexion".

On pourrait visualiser ainsi le "processus flexible de réflexion" de Wideman.

Les élèves examinent

1. leurs propres sentiments
2. et ceux des autres
3. leurs propres buts
4. et ceux des autres
5. leurs propres valeurs
6. et celles des autres

7. Les élèves se mettent à la place des autres

Les élèves examinent

9. la nature et la réalité de la situation
9. les options
10. les conséquences probables des options
11. l'application de principes moraux connexes
12. des situations analogues
13. les conseils que d'autres leur donnent
14. leurs actions

15. Les élèves prennent des décisions provisoires sur la base de "réflexion"

## Critique des trois principales écoles de pensée.

A peu près tous les éducateurs aux valeurs, à quelqu'école qu'ils appartiennent, poursuivent l'objectif d'aider l'enfant à acquérir par lui-même un niveau d'autonomie adaptée à son âge. Cependant, lorsqu'il s'agit de faire cette éducation aux valeurs, des distinctions plus ou moins importantes apparaissent entre les écoles. Toutes s'inspirent d'une philosophie de la vie et de préceptes moraux qu'on peut reconnaître dans les objectifs pédagogiques qu'elles poursuivent.

Pour situer un peu mieux l'école à laquelle se rattache la présente recherche, une critique des trois principales écoles de pensée en éducation aux valeurs sera maintenant entreprise. Il s'agira de bien mettre en évidence les forces et les faiblesses que la présente recherche voudra bien retenir pour sa propre synthèse.

## L'approche de la clarification des valeurs.

L'approche de la clarification des valeurs a un charme évident. Elle propose une panoplie d'activités fort intéressantes qui peuvent s'avérer d'excellents outils pour celui qui voudrait prendre conscience de ses propres valeurs.

Cependant, le relativisme culturel et moral qu'elle présuppose donne à réfléchir. Dans L'Esquive, l'école et les valeurs, Naud et Morin (1978) ne sont pas tendres pour cette école. Selon eux, on en vient à sous-estimer la place et l'importance de l'héritage et du patrimoine objectif de connaissance et de sagesse, à inciter les jeunes à

s'éprouver comme origine absolue, à recréer par eux-mêmes, à partir de leurs ressources, les valeurs dont ils vivront. Sous prétexte que les valeurs sont une affaire strictement personnelle, l'approche préconisée pour réaliser cet objectif consiste à s'intéresser exclusivement au processus d'élection des valeurs et à refuser systématiquement de discuter des valeurs elles-mêmes.

De fait plusieurs points sont sujets à questionnement. D'abord, les notions de bien et de mal ne tiennent pas et, l'on ne fait aucune distinction entre acte moral et acte non moral. En effet, cette école renforce la tendance à croire qu'il n'y a aucun critère objectif du bien et du mal, que toutes les idées se valent et qu'il n'y a pas moyen de parvenir à la moindre valeur commune. Deuxièmement, on ne donne jamais de justifications morales à l'enfant puisque, d'une part, on ne croit pas qu'il existe de bonne ou de mauvaise réponse à des questions concernant les valeurs, tandis que, d'autre part, on estime que le rôle de l'enseignant doit se borner à permettre à l'enfant de reconnaître ses propres valeurs. En effet, le rôle de l'éducateur, le facilitateur, consiste à amener le jeune à retourner constamment en lui-même afin d'émettre des jugements de valeur qui soient authentiquement siens. Cela contribue à développer chez les enfants et les adolescents leur tendance trop naturelle à percevoir le moi, ou la subjectivité, comme l'origine pure et simple des valeurs, et à confondre le respect de l'autre avec le respect et l'acceptation inconditionnelle des valeurs qu'il préconise. En troisième lieu, la démarche table trop sur le groupe et sur ces activités de groupes dont certaines peuvent être traumatisantes pour l'élève (interview en public - vote sur des questions très personnelles), alors que d'autres demandent une préparation peu commune de la part des enseignants. Un dernier questionnement, c'est le danger d'endoctrinement, car subtilement passe l'idée que les valeurs ne sont que relatives, personnelles et circonstancielles. La

démarche serait alors plus directive qu'elle veut bien le laisser croire.

Ces quelques points expliquent l'écart qui existe entre cette école et la pensée des parents. Cependant, il ne s'agit pas de nier ici l'importante contribution de cette école à la cause de l'éducation aux valeurs. En effet, elle a permis de mettre en relief l'importance d'amener le jeune à identifier les valeurs dont il vit et veut vivre, en même temps qu'elle a suscité la préparation d'un matériel pédagogique sans doute d'inégal intérêt, mais dans lequel on trouve un certain nombre d'exercices utiles à l'éducateur.

L'approche du raisonnement moral.

Ce qui a été dit de l'approche de la clarification des valeurs peut aussi s'appliquer à la deuxième école, avec néanmoins quelques nuances. En effet, tout comme les tenants de la première école, Kohlberg croit que la morale est une affaire strictement personnelle. Mais sa démarche ouvre davantage sur les autres et la société et, à ce titre, est moins subjectiviste. Le processus d'intégration d'une valeur en six étapes qu'il défend est à retenir, d'une part, pour l'ouverture sur les autres et la société qu'elle préconise au fur et à mesure de l'intériorisation d'une valeur par un individu et, d'autre part, parce qu'il constitue un bon outil pour mesurer le développement moral de l'élève et ainsi permettre à l'éducateur de lui proposer des situations aptes à le faire évoluer sans trop le brusquer.

Par ailleurs, Kohlberg lui-même, après une dizaine d'années d'expérimentation, semble vouloir reviser sa position. Il affirme maintenant, d'une part, qu'il faut faire plus que stimuler la discussion et,

d'autre part, qu'un individu adulte est au-dessus de la loi en ce sens qu'il ne se contente pas de s'y conformer, mais qu'il la raisonne et la questionne.

L'approche basée sur la réflexion et le compromis.

Les mêmes critiques qui furent attribuées aux deux premières écoles valent pour la troisième. En effet, ces approches sont trop permissives, en ce sens qu'elles ne tiennent pas compte du grand besoin des jeunes d'être aidés dans l'élection de leurs valeurs. Ces approches préconisent une liberté totale et oublient deux autres besoins fondamentaux du jeune: avoir un système de croyances, une vérité à laquelle ils peuvent s'accrocher et avoir un sentiment d'appartenance.

Selon J.W. Harper, du Toronto Star (février 1978), Beck n'encourage pas l'enfant à poursuivre des idéaux (honnêteté, justice, courage, service des autres) pour leur valeur intrinsèque, car il ne croit pas à la pertinence d'un examen de la valeur intrinsèque d'un idéal. Kathleen M. Gow (1980) assimile ce système à celui d'un "libre service" qui laisse les jeunes seuls, sans guide. Même s'il faut accepter qu'il peut exister des circonstances atténuantes pour légitimer une action et qu'il faille parfois faire des compromis, il faut aussi reconnaître l'existence de principes moraux de base dans une société donnée. Harper signale de plus que l'approche de Beck ne réussit pas à communiquer une base permettant de décider ce qui est bon ou mauvais pour le jeune. Il est impossible d'enseigner la morale sans certains standards absolus, selon le journaliste. Il n'en demeure pas moins que la démarche de réflexion de Beck constitue une approche très intéressante des valeurs pour le jeune.

Quant à Wideman, il a le mérite d'être beaucoup plus applicable que les autres approches, y compris celle de Beck, car il va beaucoup plus loin que ce dernier et ouvre la porte à des considérations plus objectives et à des principes moraux de base.

Bref, on pourrait dire des trois approches qui viennent d'être exposées qu'elles mettent trop l'accent sur le présent, et négligent ainsi l'appui du passé et l'élan de l'avenir.

Pour terminer, avant d'examiner une quatrième école de pensée en éducation aux valeurs, il serait opportun d'avoir une vision globale et schématique des trois premières. Voici donc ce tableau-synthèse des trois premières écoles de pensée en éducation aux valeurs.

| Approche de la clarification des valeurs | Approche du raisonnement moral | Approche basée sur la réflexion et le compromis |
|---|---|---|
| **Tenants** Louis Raths, Sidney B. Simon, Leland W. Howe, Howard Kirschenbaum. | **Tenants** Lawrence Kolhberg. | **Tenants** Clive Beck, Ronald L. Wideman. |
| **Principes de base**<br>- Ne reconnaît pas les notions traditionnelles de bien et de mal.<br>Tout choix moral est relatif à la situation présente et au point de vue de l'individu.<br>L'enfant doit être libre de choisir ses valeurs sans le carcan des défenses adultes.<br>Le libre choix total est absolument nécessaire à l'accession à la maturité.<br>L'éducateur ne donnent jamais de justifications morales. | **Principes de base**<br>- Reconnaît grosso modo les principes de base de l'approche de la clarification des valeurs.<br>- La morale est une question strictement personnelle.<br>- Kolhberg prétend aller plus loin que la clarification des valeurs en insistant davantage sur le développement dynamique du raisonnement moral. | **Principes de base**<br>- Rien n'est intrinsèquement bon ou mauvais.<br>- L'enfant développe lui-même son sens des valeurs.<br>- L'accent est mis sur les "nécessaires compromis" plutôt que sur l'examen des valeurs intrinsèques d'un idéal religieux ou non.<br>- Idéaliser le bien pourrait avoir des conséquences négatives dans le développement moral du jeune. |
| **Processus d'apprentissage**<br>- Objectif: aider le jeune à bâtir sa propre échelle de valeurs.<br>- L'accent est mis sur les activités de groupe.<br>L'enseignant n'intervient pas au niveau du contenu.<br>Le rôle de l'enseignant consiste à permettre au jeune de reconnaître ses propres valeurs en lui proposant des mises en situation qui le fasse évoluer à travers 7 étapes de clarification des valeurs. | **Processus d'apprentissage**<br>- Le raisonnement moral comporte 6 étapes.<br>- Le rôle de l'enseignant consiste 1° à évaluer sur une échelle de 1 à 6 à quelle étape du raisonnement moral se situe l'élève et 2° de lui proposer de solutionner des problèmes hypothétiques de morale qui, d'une part, l'obligera à un choix radical et, d'autre part, le stimulera à passer à l'étape suivante du raisonnement moral.<br>- Il s'agit de fournir à l'élève matière à réflexion plutôt qu'une réponse conventionnelle. | **Processus d'apprentissage**<br>- Le comportement moral du jeune doit être le résultat d'une décision personnelle prise au terme d'un processus de réflexion en 4 étapes précises qui le mènent à faire un "nécessaire compromis".<br>- Wideman pousse le processus de réflexion de Beck jusqu'à l'action en permettant à l'élève de faire l'apprentissage d'un processus flexible de réflexion basé sur 15 considérations pertinentes. |

Cela introduit une autre école de pensée qui reposerait sur des principes de base plus traditionnels, mais qui s'inspirerait largement des contributions positives des trois précédentes, en particulier la troisième. Cette autre école proposera un modèle plus large, qui englobera tout le projet éducatif de l'école et constituera une adaptation pour le Québec de ce qui se fait ailleurs en éducation aux valeurs.

## Une autre école de pensée.

La quatrième école de pensée en éducation aux valeurs, qui sera maintenant analysée, est surtout québécoise. Elle est principalement inspirée, d'une part, par le Conseil supérieur de l'Education, dans un extrait de son rapport 1969-1970 intitulé L'Activité éducative et dans une étude publiée à sa demande intitulée L'Esquive, l'école et les valeurs (1978) d'André Naud et Lucien Morin et, d'autre part, par le ministre de l'Education du Québec lui-même dans L'école québécoise, énoncé de politique et plan d'action (1979).

Au sujet de cette école, que l'on qualifie d'"approche par le guide", on précisera d'abord les valeurs de l'éducation scolaire au Québec que veut promouvoir le ministre de l'Education, ainsi que la conception de l'homme et de l'activité éducative que préconise le Conseil supérieur de l'Education. Puis suivra l'explication des croyances à la base de cette approche, pour enfin déboucher sur un certain développement concernant l'apprentissage d'une valeur.

Valeurs de l'éducation scolaire au Québec.

Tout ce qui précède démontre bien que le concept d'éducation aux valeurs n'est pas neuf. Au Québec, cette éducation était jadis omniprésente et monolithique dans notre système confessionnel. Mais aujourd'hui, elle emprunte des formes bien différentes. C'est ainsi qu'avec la parution de L'école québécoise, énoncé de politique et plan d'action (1979), le ministère de l'Education du Québec annonçait sa ferme intention de systématiser davantage l'intervention de l'école en ce domaine.

" Le gouvernement, par le ministre de l'Education, entend donc expliciter les valeurs qui doivent inspirer l'action éducative auprès des jeunes. De telles valeurs sont présentées selon des finalités articulées dans des objectifs. Chaque école devra trouver son propre point de départ, mais c'est en se référant à ces valeurs, ces finalités et ces objectifs, qu'elle élaborera progressivement son projet éducatif... Il appartiendra à chaque école d'identifier les valeurs nécessaires à son projet éducatif et d'arrêter les choix conformes aux aspirations du milieu... L'école assume également un rôle primordial et double dans la formation du sens des valeurs. D'une part, elle stimule, chez les jeunes, la découverte des valeurs personnelles et, d'autre part, elle leur propose un certain nombre de valeurs déjà reconnues par la société".

L'école québécoise suggère toute une série de valeurs qu'elle regroupe autour de six catégories, à savoir, intellectuelles, affectives, esthétiques, sociales et culturelles, morales, spirituelles et religieuses. Elle n'exclut cependant pas la possibilité que d'autres valeurs puissent être véhiculées par les finalités éducatives de l'école. Celles qui sont suggérées par l'énoncé de politique du ministère de

l'Education du Québec constituent, toutefois, une source d'inspiration suffisamment claire pour orienter l'éducation dans les écoles primaires et secondaires du Québec. La présente recherche accepte d'emblée cette politique du ministère de l'Education et veut même en favoriser l'implantation.

## Conception de l'homme et de l'activité éducative.

Dans son rapport annuel (1969-1970), le Conseil supérieur du ministère de l'Education du Québec mettait l'emphase sur "L'Activité éducative". Il développait alors une conception de l'homme et de l'activité éducative que la présente recherche endosse d'emblée. On pourrait résumer cette conception par le postulat suivant:

Le centre de la nature humaine, les régions les plus intérieures de la personne, le dynamisme vital de la personnalité sont quelque chose de positif; ce dynamisme tend naturellement à la croissance et au développement de tout l'être. Il est rationnel, réaliste et dirigé vers le progrès de la personne.

Cette conception positive de l'homme et de son développement amène à reconnaître aussi le modèle organique de l'activité éducative comme pendant logique. On qualifie ce modèle d'"organique", parce que l'activité éducative prend appui sur les ressources intérieures de l'étudiant. Comme l'être humain possède en lui-même la capacité de croître, de se développer et d'apprendre, ainsi l'étudiant possède en lui-même les ressources principales nécessaires à sa croissance, à son développement, à son orientation et à ses choix. Il est capable d'initiative, d'autonomie, de décision personnelle, d'engagement actif dans le

processus de sa formation; et c'est dans la mesure où il fournit cet engagement qu'il se forme effectivement.

Les concentions qui se rattachent à ce dernier modèle considèrent l'apprentissage comme une expérience active qui se passe tout entière dans la vie intérieure de l'étudiant. Cette conception de l'activité éducative met l'accent sur le dynamisme et les ressources intérieures de la personne, sur l'initiative et les responsabilités de l'étudiant. L'étudiant n'a pas à participer à son éducation; il en est l'agent principal, il en est l'expert. Le maître ne peut que coopérer de l'extérieur à l'activité éducative de l'étudiant, comme médiateur, en plaçant l'étudiant dans une ambiance favorable. Cela ne signifie pas que le rôle de l'éducateur soit secondaire et que l'enseignant doive se contenter d'être spectateur. Maud et Morin (1978) signalent au contraire que l'éducateur dont le jeune a besoin, c'est un guide. Ils précisent que, par-delà le maître dogmatique ou endoctrineur et celui qui laisse penser ce qu'on veut, la figure du maître véritable, le guide, apparaît. Celui-ci a une pensée et des valeurs et ne le cache pas. Il souhaite les faire partager et ne s'en cache pas. Mais il est par-dessus tout préoccupé de constamment respecter la dimension éthique de son rôle d'architecte d'une liberté naissante. Faire naître la liberté en éclairant, telle est la fonction du guide, selon l'Esquive.

Il est à noter que cette conception positive de l'homme comme aussi le modèle organique de l'activité éducative sont de même souche que la théorie de la prise en charge véhiculée ces derniers temps par le ministère de l'Education du Québec (projet éducatif) et par les chercheurs Yvan Chevrette et Régent Fortin. Elle s'apparente aussi à la méthodologie des système souples de l'anglais Peter B. Checkland, importée au Québec par Roger Claux et Arthur Gélinas (1982). Elle annonce enfin "Pour une pédagogie sociale d'autodéveloppement en éducation"

de Jacques Grand'Maison (1976) et "Les Options en Education" de Yves Bertrand et Paul Valois (1982).

## Croyances à la base de l'"approche par le guide".

L'approche par le guide s'appuie sur cinq croyances de bases qui seront maintenant développées, à savoir, le droit des jeunes d'être aidés dans l'élection de leurs valeurs, la place centrale des valeurs dans le projet éducatif, l'existence de principes moraux de base, la bipolarité fondamentale de toute valeur et le fait qu'il y a place à la découverte de valeurs communes, malgré le pluralisme.

- Le droit des jeunes d'être aidés dans l'élection de leurs valeurs.

Nietzsche relevait un paradoxe très intéressant chez les jeunes de son temps: d'une part, ils semblent être les seuls hommes libres dans cette réalité pleine de fonctionnaires et de domestiques, et d'autre part, ils paient cette grandiose illusion de liberté par des tourments et des doutes toujours renouvelés, car ils sentent qu'ils ne peuvent pas se conduire eux-mêmes, ni se porter eux-mêmes secours. Ces remarques de Nietzsche sont encore pertinentes aujourd'hui. Les jeunes ont le droit d'être aidés par les éducateurs. Alors, il se tournent vers eux et, malheureusement trop souvent, ces derniers s'esquivent. Comme l'affirment Naud et Morin (1978), le problème des jeunes placés dans le contexte éducatif actuel est d'être laissés seuls avec eux-mêmes devant des choix nombreux, délicats, parfois décisifs, et engageant de manière irrémédiable leur bonheur et la qualité de leur contribution à la société. Seuls, c'est-à-dire sans les ressources du passé ni même celles du présent. L'approche par le guide estime donc que les jeunes ont le

droit d'être aidés dans l'élection de leurs valeurs. L'éducateur n'a pas à leur inculquer ses valeurs, mais à être pour eux un guide au sens où nous en parlions précédemment.

- La place centrale des valeurs dans le projet éducatif.

Réginald Grégoire (1981) insiste sur le fait qu'à un moment ou l'autre du projet éducatif, les valeurs apparaîtront et même pourront devenir une préoccupation centrale. Si, dit-il, un projet éducatif ne se réduit jamais à un ensemble de valeurs, aussi clairement définies soient celles-ci, et ne se confond en aucun temps avec l'une ou l'autre d'entre elles, on n'arrive pas, par contre, à imaginer un projet éducatif qui ne s'en préoccuperait pas. Grégoire propose un instrument intitulé "Les valeurs et le projet éducatif de l'école" (1981), qui veut répondre à la question: de quelle façon peut-on tenir compte des valeurs dans la planification, la réalisation et l'évaluation du projet éducatif d'une école primaire ou secondaire? On constate alors que pour lui les valeurs doivent intervenir à chacune des grandes phases du projet éducatif.

Pour sa part, l'Esquive (1978) va plus loin et affirme sans ambages que les valeurs doivent être au centre du projet éducatif, comme un "souffle", une "inspiration". Aussi, au moment où se répandent chez nous l'idée et le voeu d'un projet éducatif articulé, importe-t-il qu'on se rende compte que l'idée même d'un tel projet se trouve dépouillée de toute réalité véritable tant qu'on ne réussit pas à se dire, fût-ce imparfaitement, les valeurs qu'on veut préconiser. Ces valeurs, que l'école doit "se dire", deviennent même l'objet d'un plan concerté d'éducation aux valeurs placé au centre du projet éducatif. Le centre est point de convergence et point de rayonnement. Mouvement centripète; mouvement centrifuge. Littré avait cette définition: "Le centre

est le point où les choses, comme sollicitées par quelque force, se réunissent et atteignent leur plus grande action, d'où elles émanent, se répandent et exercent leur influence". Appliquée à notre sujet, cette définition dit parfaitement ce que signifiera, pour les éducateurs, le plan d'éducation aux valeurs, une fois qu'il sera devenu un centre. Il sera le point où ceux-ci comme sollicités par quelque force, se réuniront pour se mieux saisir comme éducateurs et ressourcer leur action commune d'où ils émaneront, se répandront de multiples façons pour exercer leur influence éducatrice dans toutes les dimensions de la vie de l'école.

- L'existence de principes moraux de base.

L'éducation aux valeurs à l'école repose sur l'un ou l'autre des fondements suivants: la reconnaissance ou la non-reconnaissance de l'existence de principes moraux de base. Pour sa part l'"approche par le guide" reconnaît l'existence de principes moraux de base communs à une société et même à tout homme. Tout n'est pas bon. Aussi faut-il aider les jeunes à découvrir les critères nécessaires au discernement de ce qui est poison ou nourriture. Contre ceux qui affirment qu'est bien seulement ce qui est bien pour moi ou encore que l'opinion d'un homme est aussi valable que celle d'un autre, madame Gow (1980) soutient qu'il existe plutôt certaines normes ou standards objectifs et qu'il est impossible d'enseigner la morale sans proposer à l'attention des jeunes certains standards absolus. Il ne s'agit pas de nier la responsabilité individuelle ni même le droit de chacun de s'exprimer et de suivre sa conscience. Il n'est cependant pas exact de dire que toutes les opinions se valent. Il existe des principes moraux de base qui me permettent de jauger le présent à la lumière du passé, tout en ayant un oeil sur le futur. Il existe aussi évidemment des circonstances atténuantes qui modifient la nature de nos actes, mais elles n'affectent en

rien les principes. Les éducateurs doivent donc encourager les élèves à poursuivre par exemple les idéaux d'honnêteté, de justice, de courage et de service des autres pour leur valeur intrinsèque, affirme madame Gow.

- La bipolarité fondamentale de toute valeur.

Il suffira ici de se référer à la présentation qui fut faite sur "les deux pôles de toute valeur", au début de ce chapitre 2. Il y est signalé que toute valeur a, d'une part, un pôle subjectif qui fait qu'elle habite et croît dans le coeur même de l'homme, et, d'autre part, un pôle objectif qui fait qu'elle transcende l'homme et lui survit.

- Il y a place à la découverte de valeurs communes malgré le pluralisme.

Les consensus sont devenus très difficiles, souvent même impossibles en éducation. Naud et Morin signalent que, de la perplexité prudente au découragement de l'esprit et au scepticisme démobilisateur, la transition est facile. C'est ainsi que le pluralisme apparaît à plusieurs comme si absolu et si universel qu'il ne laisse aucune place ni aucun espoir à la recherche de valeurs communes. De la même manière, le sens du changement devient souvent si vif qu'on ne voit plus la moindre continuité du présent avec le passé ni, sans aucun doute, du présent à un futur qu'on ne peut même pas entrevoir. Il est vrai de dire que chaque individu est un être unique et personnel. Pourtant, c'est insister beaucoup trop sur nos différences que de refuser de voir aussi nos points de convergence. Au-delà de nos différences, du pluralisme idéologique, il y a la nature humaine avec tout ce qu'elle comporte de semblable d'une époque à une autre, d'une culture à une autre. Des consensus sont possibles sur les grands objectifs de l'activité

éducative et sur les valeurs à promouvoir en éducation. Les difficultés résident souvent au niveau du langage ou encore sur le fait que le dialogue des valeurs n'est pas abordé directement dans un processus clair et bien articulé. Comme il fut mentionné au chapitre premier sur la problématique, l'objectif général de la présente recherche est précisément de fournir à l'école un moyen simple et pratique pour faciliter le dialogue des valeurs dans son projet éducatif.

Apprentissage d'une valeur.

Tel que signalé plus haut, au moment où fut exposé la conception de l'homme et de l'activité éducative qui est sous-jacente à l'approche par le guide, l'apprentissage d'une valeur se fera à travers le modèle organique de l'activité éducative, modèle qui fait de l'enfant l'agent principal de son propre apprentissage. Mais, pour aller plus loin dans la compréhension de l'"approche par le guide", deux considérations retiendront maintenant l'attention à savoir, le processus d'apprentissage d'une valeur et la pédagogie à l'usage du guide.

- Le processus d'apprentissage d'une valeur.

Une valeur s'acquiert dans un cycle dynamique de réflexion et d'action, de nouvelle réflexion sur l'action et de nouvelle action. Le processus d'intégration qu'elle emprunte a été longuement décrit par d'éminents psychologues et de doctes spécialistes en sciences de l'éducation. L'"approche par le guide" ne préconise pas un processus en particulier, mais se tient plutôt à l'écoute des principales écoles de pensée et de l'évolution des sciences de l'éducation sur l'apprentissage des valeurs. Ainsi, au risque de la critique, la présente recherche s'arrêtera sur certains auteurs qui lui semblent significatifs, et qui

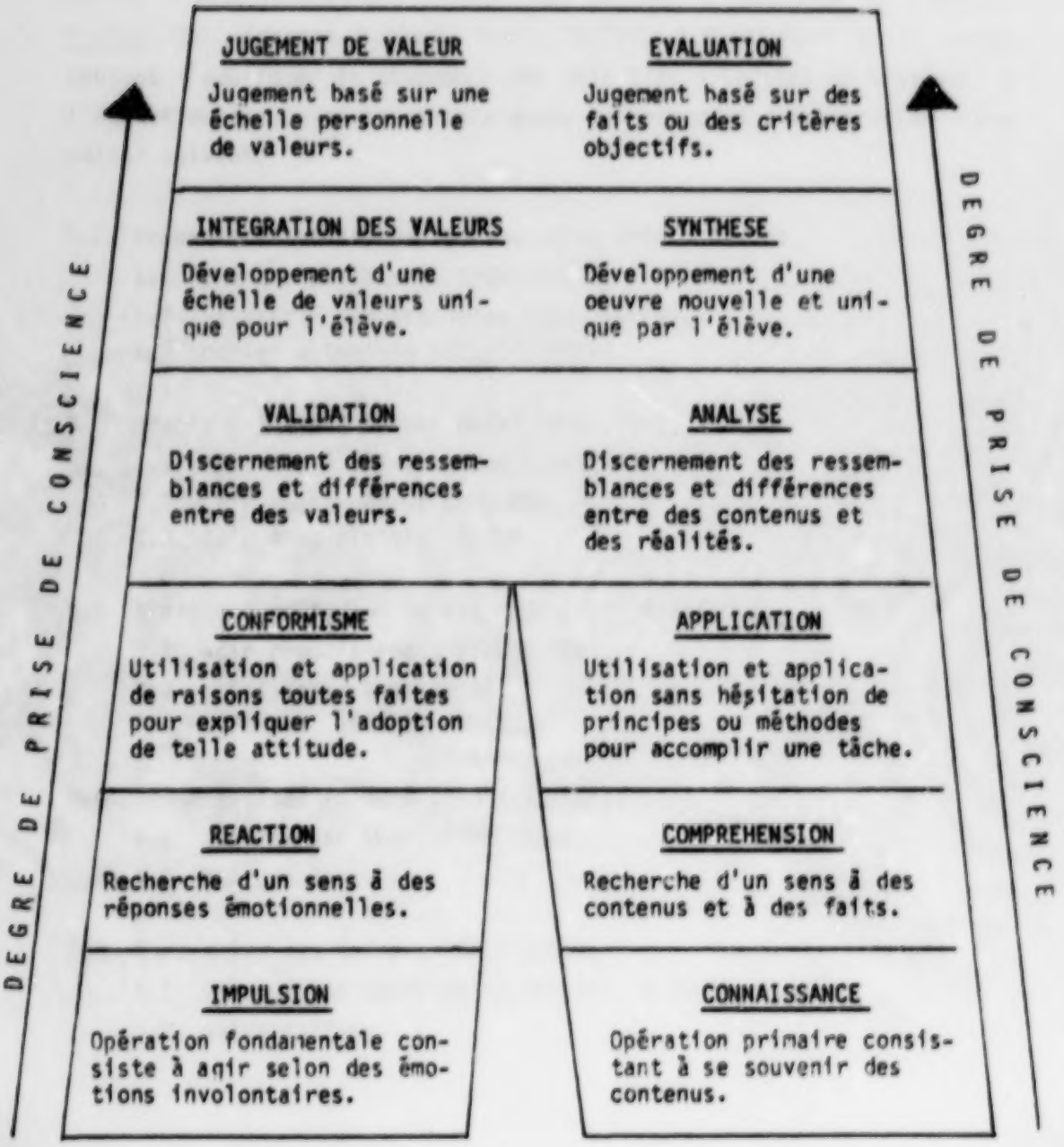
lui ont particulièrement servi. Tour à tour, les apports de Maury Smith (1977), de Kolhberg (1971), de Pierce et Gray (1977) et de Krathwohl (1970) seront examinés.

En ce qui concerne Smith (1977) et Kolhberg (1971) respectivement, leurs processus d'intégration d'une valeur ont été bien décrits lorsque furent abordées l'approche de la clarification des valeurs et celle du raisonnement moral.

Quant à Pierce et Gray, ils présentent une classification du domaine affectif à six niveaux, fondée sur le degré d'intellect ou le niveau de prise de conscience. Selon cette perspective, plus un être réagit d'une manière émotionnelle, moins il fait de place à la réflexion; plus il commence à intégrer ses valeurs et à se construire une échelle de valeurs, plus il fait appel à la raison. Voici les six niveaux qu'ils préconisent: impulsion, réaction, conformisme, validation, intégration des valeurs et jugement de valeur.

L'originalité de Pierre et Gray est d'établir une relation entre les domaines cognitif (Bloom) et affectif. Ils ne prétendent pas qu'il existe une analogie parfaite entre chacun des niveaux des domaines cognitif et affectif, mais dans les faits, les niveaux se rapprochent sensiblement de 1 à 3 pour devenir de plus en plus en relation étroite des niveaux 4 à 6. Voici d'ailleurs un tableau comparatif préparé par le ministère de l'Education du Québec (document 32-7301, avril 1984).

MODELE DE RELATION ENTRE LES DOMAINES COGNITIF ET AFFECTIF
(selon Pierce et Gray)



Enfin, un dernier auteur, Krathwohl, par le biais du domaine affectif, décrit le processus d'acquisition d'une valeur comme un "continum d'intériorisation" à cinq niveaux, comportant les degrés nuançant ce processus d'intériorisation. Dans leur ouvrage L'éducation de l'affectivité (Ed. Fernand Nathan, Paris, 1975), P.Masai-Perl et R. Jambe tentent d'appliquer la taxonomie des objectifs affectifs de Krathwohl à l'éducation aux valeurs, et cela donne le processus d'intégration d'une valeur suivant.

1.0 Recevoir l'information sur un objet (RECEPTIVITE),
  1.1 prendre conscience (PERCEVOIR),
  1.2 maintenir son attention (ACCUEILLIR),
  1.3 porter attention (SELECTIONNER).

2.0 Réagir à l'égard de cet objet (REACTION),
  2.1 répondre à l'invitation (CONSENTIR),
  2.2 agir spontanément (VOULOIR),
  2.3 agir avec plaisir (AIMER).

3.0 S'engager en faveur de cet objet (VALORISATION),
  3.1 agir régulièrement (VALORISER),
  3.2 privilégier (PREFERER),
  3.3 agir avec zèle (MILITER).

4.0 Organiser ses valeurs (ORGANISATION),
  4.1 généraliser (CONCEPTUALISER),
  4.2 hiérarchiser.

5.0 Etre selon ses valeurs (EXISTENCE),
  5.1 vivre (ETRE CARACTERISE PAR SES VALEURS),
  5.2 universaliser.

Sans considérer le modèle de Krathwohl comme un absolu, ce dernier a l'avantage d'être très répandu en éducation lorsqu'il s'agit de la taxonomie des objectifs affectifs. Aussi la présente recherche accorde-t-elle une attention particulière à ce modèle.

- La pédagogie à l'usage du guide.

Bien malin celui qui prétendrait avoir découvert "la" pédagogie des valeurs et voudrait imposer son modèle à tous. Aussi la présente recherche se contentera de présenter certains modèles qui semblent mieux correspondre à sa pensée sur l'éducation aux valeurs, sachant que bien d'autres pourraient être utilisés. Ainsi passeront tour à tour Buckley et Walker (1980), Garneau (1970), Beck (1969), Wideman (1977), Staats rapporté par Aimée Leduc (1982), et enfin Naud et Morin (1978). Avant d'explorer ces modèles pédagogiques, il faut d'abord noter que les distinctions entre comportements, attitudes et valeurs ayant été bien établies antérieurement, ce qui va suivre s'appliquera aussi bien à chacun de ces trois concepts.

Buckley et Walker, comme aussi Garneau, auront des considérations plutôt générales sur la façon d'éduquer aux valeurs. Buckley et Walker pour une part répondront à trois questions: comment s'apprennent les comportements ? comment se maintiennent-ils ? et comment faire disparaître des comportements ? A la première question, les auteurs proposent quatre voies à savoir, l'acquisition du comportement par contact avec l'environnement, le renforcement, le modeling et le façonnement. A la deuxième question, ils offrent une triple réponse à savoir, le renforcement positif, le renforcement négatif et le programme de renforcement. Quant à la troisième question, ils apportent six suggestions: la punition, l'extinction, l'isolement, le contre-

conditionnement, la satiété du stimulus et la substitution du stimulus.

De son côté, Garneau décrit six modes d'influence qui constituent autant de techniques d'apprentissage d'un comportement à savoir, l'imposition, le conditionnement, la propagande, la manipulation, l'exemple et la participation.

Quant à eux, Beck et Wideman se préoccupent davantage des problèmes concrets des éducateurs en classe, et proposent une façon pratique de faire l'éducation aux valeurs. Clive Beck suggère d'introduire l'élève dans un processus de réflexion à la fois simple et profond qui comporte quatre étapes, comme il fut précisé dans l'approche basée sur la réflexion et le compromis. A cette approche, Wideman souscrit d'emblée. Comme Beck, il insiste sur une approche de réflexion, mais une réflexion qui pousse à l'action. Cette approche peut se résumer en une stratégie qui développe simultanément les trois buts généraux suivants:

CONSCIENCE:

Les élèves acquerront une clarté et une pénétration accrues dans l'identification et la compréhension des valeurs (les leurs et d'autres), les questions de valeurs et autres connaissances connexes.

REFLEXION:

Les élèves acquerront une capacité accrue de réfléchir aux valeurs et questions de valeurs, et prendront des décisions les concernant.

APPLICATION:

Les élèves acquerront une capacité accrue de mettre en pratique, comme il convient, leurs connaissances et aptitudes en matière de valeurs, dans les situations réelles.

Wideman suggère alors que l'enseignant emploie, pour ce faire, une méthode d'apprentissage en quatre étapes à savoir, proposition par le maître d'un cas ou sujet; réflexion sur ce cas ou sujet; décisions individuelles provisoires de la part des élèves sur ce qu'ils ont appris ou sur ce qu'ils feraient en pareilles circonstances; et apprentissage de l'action ou encore jeu d'un cas de simulation. En somme, Wideman propose un programme d'éducation aux valeurs qui permet aux enfants de faire l'apprentissage d'un "processus flexible de réflexion" basé sur quinze considérations pertinentes comme il fut expliqué plus haut.

L'approche de Wideman est très intéressante dans le cas d'un cours précis sur une valeur en particulier. Quant à la présente recherche, tout en ne niant pas l'importance de donner à l'occasion un cours précis sur une ou des valeurs, elle estime que l'apprentissage des valeurs doit surtout se faire, en ce qui concerne l'école, à travers son projet éducatif. Aussi va-t-elle maintenant s'arrêter à la théorie du changement des attitudes selon le behaviorisme social, qui présente l'avantage d'offrir une stratégie dirigée non plus prioritairement à des individus ou à de petits groupes, mais plutôt à un large échantillon de population, pour ne pas dire à toute une société.

Aimée Leduc (1982), à l'instar de Staats, définit d'abord les attitudes comme des réponses émotionnelles positives et négatives à l'endroit de stimuli sociaux, réponses émotionnelles qui déclenchent des

comportements d'approche si elles sont positives, et des comportements d'évitement si elles sont négatives. Par ailleurs, les attitudes peuvent être apprises ou changées.

Ce qui est à la base de cet apprentissage des attitudes, c'est l'association répétée d'un stimulus social avec des stimuli qui sont agréables ou désagréables pour la plupart des être humains. Pour illustrer cette affirmation, si l'on veut favoriser l'apprentissage d'attitudes positives face aux handicapés physiques, il s'agit d'associer le stimulus social qu'est un handicapé physique à des stimuli agréables, par exemple une fête, et de répéter cette association un nombre suffisant de fois pour déclencher une émotion agréable à l'égard du stimulus social, émotion semblable à celle que déclenche les stimuli agréables. Si, par contre, c'est l'apprentissage d'attitudes négatives que l'on recherche, le même scénario s'applique, mais cette fois avec des stimuli désagréables, par exemple un local froid et humide, pour déclencher une émotion désagréable envers les handicapés physiques.

En ce qui concerne le changement des attitudes négatives, Leduc propose deux stratégies complémentaires: soit associer, de façon répétée, un stimulus social (ex. un handicapé physique) avec des mots qui déclenchent des émotions positives plus fortes que les émotions négatives que le stimulus social lui-même déclenche; soit changer la conception que la personne a du stimulus social, car cette conception influence la facon dont cette personne se parle à elle-même de ce stimulus et par conséquent les mots positifs ou négatifs qu'elle lui associe.

Donc le behaviorisme social suggère deux moyens d'intervenir pour changer les attitudes à savoir, l'association du stimulus social avec des mots et des phrases très positifs et la présentation d'une conception normalisante du stimulus social.

Tout ce qui précède sur la pédagogie à l'usage du guide dans l'"approche par le guide" ne doit pas distraire de l'essentiel qui réside dans l'esprit avec lequel doit se dispenser l'éducation aux valeurs. A cet égard, Naud et Morin (1978) ont écrit d'excellentes remarques dans "L'Esquive, l'école et les valeurs". Pour eux, cet esprit repose sur deux croyances de base que l'on retrouve dans la figure du guide et qu'ils décrivent ainsi: l'éducateur doit croire que l'éducation aux valeurs peut contribuer à la libération intérieure et à la promotion de l'autonomie chez le jeune, et croire aussi que, tout comme la liberté, l'autonomie personnelle s'acquiert progressivement ou, mieux encore, se conquiert de haute lutte par le jeune. Cependant, cette conquête est d'autant plus sûre s'il peut compter sur un guide qui se donne comme mission de faire naître sa liberté en l'éclairant.

Pour mieux saisir l'esprit de cette éducation aux valeurs, voici une page magistrale de l'Esquive qui fait la lumière sur deux malentendus qui ont cours dans le milieu de l'éducation.

Un premier réseau de malentendus gravite autour de ce qu'exige le respect de la liberté de l'enfant. On imagine que pour être libre, un choix doit être fait sans que s'y exerce aucune influence, et surtout sans que joue d'aucune façon le prestige de l'autorité. Penser ainsi c'est oublier que, pour exister, la liberté de l'enfant doit être aidée et guidée, et doit pouvoir s'exercer sur un champ éclairé.

Un autre malentendu consiste à assimiler à de l'endoctrinement toute intention de promouvoir ou d'inculquer des valeurs particulières. Naud et Morin (1978) citent Olivier Reboul qui a apporté sur ce sujet des éclaircissements précieux. Selon Reboul, l'endoctrinement n'est habituellement pas chez l'endoctrineur un objectif poursuivi pour lui-même. Il ne se ramène pas davantage à la nature du contenu enseigné comme

l'enseignement de la religion ou de normes morales qui ne font pas l'unanimité. L'endoctrinement n'est pas identifiable à un procédé pédagogique particulier comme, par exemple, le cours magistral. Fuir l'endoctrinement n'implique pas non plus que l'on essaie de réaliser en toutes choses cette fausse neutralité dont on reconnaît de plus en plus qu'elle n'est pas possible ni souhaitable. C'est principalement dans les attitudes de l'enseignant que réside cette pathologie de l'enseignement qu'est l'endoctrinement. Il y a endoctrinement quand on fait passer pour certain ce qui est douteux, quand on présente comme vérité objective en tous points démontrable ce qui est en réalité objet d'opinion, de foi ou de croyance. Il y a endoctrinement quand on prive l'étudiant de l'épreuve des faits, de l'examen critique, de l'ouverture à tous les points de vue, de la joie de comprendre. Il y a endoctrinement quand on détruit les conditions de la poursuite du vrai: la méthode, l'analyse, l'esprit critique, quand on cache des choses ou des informations, quand on initie à un seul livre, à une seule doctrine. Il y a endoctrinement quand l'enseignement renonce à sa mission propre, qui est de faire comprendre, pour se borner à faire croire. Il y a endoctrinement quand on étouffe la liberté de penser et quand on fait de l'enseignement une fonction d'asservissement de l'intelligence plutôt qu'une libération.

Après ces considérations sur l'endoctrinement, Maud et Morin précisent en trois affirmations percutantes la figure du guide que la présente recherche appuie d'emblée: le guide a une pensée et des valeurs et ne les cache pas; il souhaite les faire partager et ne s'en cache pas; mais il est par-dessus tout préoccupé de constamment respecter la dimension éthique de son rôle d'architecte d'une liberté naissante.

Pour terminer l'étude de cette quatrième école de pensée en éducation aux valeurs, un tableau-synthèse serait opportun.

## Approche par le guide

**Tenants**

André Naud et Lucien Morin
Les auteurs de ce présent rapport

**Principes de base**

- Conception positive de l'homme qui repose sur la conviction que l'élève possède en lui-même les ressources principales nécessaires à sa croissance, à son développement, à son orientation et à ses choix.
- Les jeunes ont droit d'être aidés dans l'élection de leurs valeurs.
- Les valeurs doivent être au centre du projet éducatif.
- Il existe des principes moraux de base.
- Toute valeur contient une bipolarité fondamentale (pôles objectif et subjectif).
- Il y a place à la découverte de valeurs communes malgré le pluralisme.

**Processus d'apprentissage**

- S'appuie sur le modèle organique de l'activité éducative.
- Le rôle de l'enseignant est celui d'un guide.
- La taxonomie des objectifs affectifs de Krathwohl sert de grille de mesure pour savoir où en est l'élève face à telle valeur et pour fixer des objectifs d'éducation aux valeurs.
- Le behaviorisme social devient la stratégie privilégiée d'éducation aux valeurs.

Résumé et conclusion.

La présente partie a permis de prendre contact avec les trois principales écoles de pensées en éducation aux valeurs à savoir, l'approche de la clarification des valeurs, l'approche du raisonnement moral et l'approche basée sur la réflexion et le compromis. On a reproché à ses approches leur relativisme culturel et moral qui sous-estime l'importance du patrimoine objectif de connaissance et de sagesse, tout en reconnaissant la pertinence de leur abondante documentation. Par ailleurs, une quatrième école a fait l'objet d'un développement particulier, il s'agit de l'approche par le guide. Cette approche s'appuie sur le modèle organique de l'activité éducative et une concention positive de l'homme. Elle emprunte entre autres au behaviorisme social sa stratégie d'apprentissage.

## LE CONCEPT DE PROJET EDUCATIF

Les considérations qui précèdent sur le behaviorisme social et l'esprit de l'éducation aux valeurs situent cette dernière dans un cadre plus large que celui d'un cours spécial sur telle ou telle valeur. En effet, elles la situent au centre du projet éducatif. Aussi est-il maintenant pertinent d'aller plus à fond dans la compréhension de ce concept.

Six points retiendront l'attention à savoir, la nature du projet éducatif, son objet, ses agents, quelques caractéristiques, dix indicateurs de qualité et les principales phases d'élaboration.

### La nature du projet éducatif.

La présente recherche se bornera à la notion québécoise de projet éducatif. Une recension des principaux auteurs qui ont écrit sur le sujet a permis de retenir quelques définitions parmi les plus significatives. L'Ecole québécoise (1979) fixe en quelque sorte un cadre général au projet éducatif. Elle le définit comme une démarche dynamique par laquelle une école, grâce à la volonté concertée des parents, des élèves, de la direction et du personnel entreprend la mise en oeuvre d'un plan général d'action. Paquette (1979), pour sa part, insiste sur une certaine recherche de cohérence dans l'école. Pour lui, le projet éducatif est un processus visant à faire progressivement l'adéquation entre les gestes quotidiens et une ou des conceptions de l'activité éducative. Insistant surtout sur l'objet du projet éducatif, qui vise

prioritairement le développement de l'enfant et ultimement celui de tous les autres participants, Fortin (1980), signale qu'il consiste en une action concertée, volontaire et consciente, orientée et organisée, des divers agents d'éducation d'une école. Pour la Fédération des commissions scolaires catholiques du Québec (1981), un projet éducatif est un ensemble de jalons qui marquent une volonté de faire avancer l'école dans un sens voulu. De leur côté, la Fédération des principaux du Québec (1978) comme aussi le Comité catholique du Conseil supérieur de l'Education (1980) synthétisent en quelque sorte la pensée des auteurs sur le sujet. C'est ainsi que la Fédération des principaux du Québec décrit le projet éducatif comme une forme de gestion que se donne l'école en vue de créer de la cohérence entre les orientations et les objectifs de la commission scolaire, ceux de l'école et les différentes activités qu'elle doit et veut réaliser pour favoriser la formation de l'enfant. Pour sa part le Comité catholique fait du projet éducatif une démarche dynamique par laquelle une école donnée, grâce à une action concertée des élèves, des parents, du personnel enseignant et non-enseignant et de la direction précise graduellement un plan d'action en vue du développement de l'élève, le réalise progressivement et procède périodiquement à son évaluation. Gingras et Girard (Cadre, 1981) présentent par ailleurs une vision pragmatique du projet éducatif. Pour améliorer, disent-ils, le développement des étudiants, dans une institution donnée, parents, élèves, enseignants, dirigeants et autres éducateurs se concertent pour mettre au point un plan d'activités cohérentes avec les valeurs, les priorités et le style pédagogique de l'institution.

Mais deux contributions particulières méritent un développement spécial. Il s'agit de celle de la Direction générale des réseaux (1980) qui suit la Loi 71 (21 décembre 1979) "modifiant de nouveau la Loi sur l'instruction publique", et de celle de Henripin et Ayotte (1980,1981).

- La Direction générale des réseaux.

Le projet éducatif, c'est une démarche par laquelle une école précise ses objectifs propres, se donne un plan d'action, le réalise et le revise périodiquement, avec la participation des élèves, des parents, du personnel de l'école et de la commission scolaire.

- Une démarche par laquelle une école

Une école qui se donne un projet éducatif, c'est une école qui assume son processus de développement, qui se meut dans un certain sens, qui, d'un mouvement volontaire et conscient, agit de manière à améliorer constamment la qualité de son intervention dans le développement des élèves. C'est d'abord à partir de sa propre réalité, qu'elle cherche à mieux comprendre et dont elle veut maîtriser l'évolution, qu'une école vise à faire émerger son projet éducatif. Sa démarche se manifeste à travers ces observations et ces renseignements qu'elle recueille sur elle-même, ces rencontres et ces mises en commun qu'elle effectue, ces activités qu'elle réalise.

- se donne un plan d'action

Une école qui s'engage dans un projet éducatif, c'est une école qui se donne un plan d'action, le réalise progressivement et l'évalue périodiquement, c'est-à-dire qu'elle prend et exécute un certain nombre de décisions concernant les objectifs à réaliser, les moyens à mettre en oeuvre, et les mécanismes d'évaluation à appliquer. C'est par ce plan d'action que l'école se choisit un sens, une direction, une orientation en ce qui a trait aux valeurs à promouvoir, au type de connaissances, d'habiletés et d'attitudes à développer, aux approches pédagogiques à privilégier, etc.

- avec la participation des agents concernés

Une école qui s'engage dans une démarche, cela implique évidemment ceux qui sont directement concernés, soit les élèves, les parents, les enseignants, le personnel non enseignant, la direction de l'école. Avec l'aide et la collaboration de la commission scolaire, les agents de l'école assument collectivement la responsabilité du projet éducatif. Ils prennent donc ensemble un certain nombre de décisions qui orientent l'école dans un sens plutôt que dans un autre; ainsi l'évolution de l'école n'est pas le fruit du hasard.

Bref, le projet éducatif, c'est ce qui donne à l'école son identité, sa couleur, son image de marque.

- Marthe Henripin et Gilles Ayotte (1980,1981).

Le projet éducatif est une triple réalité à savoir, ce sont des actions vécues dans la classe et dans l'école après avoir fait une analyse d'ensemble de la situation; c'est un ensemble d'attitudes de base et de valeurs qui colorent ces actions; c'est une façon de gérer l'école, mais aussi la commission scolaire, qui semble plus efficace.

- Actions vécues dans la classe et dans l'école.

Il n'est pas suffisant d'exprimer ce qu'on souhaiterait voir réaliser dans l'école, ni d'écrire un beau document contenant des intentions. Le projet éducatif est quelque chose qui se vit, il est une série d'actions qui collent à la réalité d'une école et que l'on entreprend après avoir examiné l'ensemble de ce qui s'y passe.

- Un ensemble d'attitudes de base.

Le projet éducatif comporte un ensemble d'attitudes de base. On peut en identifier huit principales: se prendre en main, rassembler les énergies, communiquer, développer la conscience, sortir des apparences, développer de la compétence chez tous, progresser sur le plan personnel, se recentrer sur tous les enfants.

- Une façon plus efficace de gérer.

Les attitudes de base qui viennent d'être énumérées, de même que tout le vécu nouveau engendré dans les classes, n'apparaissent pas comme par enchantement. Il a fallu les organiser et mettre en place certains mécanismes pour constater l'état des choses, puis pour décider ensemble quoi faire. Et ces mécanismes ne sont rien d'autre qu'un processus de gestion comportant une analyse de la situation, une collecte des attentes des enseignants et des parents, l'établissement de priorités ainsi que de l'information, du contrôle-supervision-stimulation, et de l'évaluation. Le projet éducatif n'est donc pas une chose à gérer à côté des autres, mais plutôt la façon même de gérer l'école.

## L'objet du projet éducatif.

L'objet du projet éducatif, c'est l'intervention de l'école dans l'éducation des élèves. La Loi 71, adoptée en décembre 1979, définit l'école comme suit: "une entité institutionnelle sous l'autorité d'un directeur ou d'un responsable, s'il n'y a pas de directeur, destinée à assurer, d'une manière ordonnée, l'éducation des élèves et à l'activité de laquelle participent les élèves, les enseignants, les autres membres du personnel et les parents". Cette définition assigne une mission à

l'école: assurer d'une manière ordonnée l'éducation des élèves. En d'autres mots, la raison d'être fondamentale de l'école, c'est d'intervenir " d'une manière ordonnée " pour favoriser le développement des élèves. De plus, la loi souligne le caractère collectif de l'activité de l'école qui, sous l'autorité du directeur, assure la participation des élèves, des enseignants, des autres membres du personnel et des parents. Une école qui se donne un projet éducatif, c'est une école où ces divers agents, selon leur statut et leurs responsabilités respectives, s'associent pour décider comment leur école remplira sa mission, pour réaliser et pour évaluer l'intervention de cette école dans l'éducation des élèves. L'intervention de l'école dans l'éducation des élèves est en fait composée de tout ce qui, dans la vie scolaire de l'élève, est susceptible d'exercer une influence sur son éducation, sur son développement. En d'autres mots, c'est tout ce qui, dans ce que propose l'école à l'élève, est de nature à répondre à ses besoins de croissance et d'épanouissement complet.

Les agents du projet éducatif.

Toutes les personnes concernées par l'éducation sont impliquées dans le projet éducatif de l'école. LES ELEVES, dans leur école, ont le droit et la capacité de jouer un rôle actif et responsable, selon leur âge. Ils sont les premiers concernés par l'action de la démarche. LES ENSEIGNANTS, dont le rôle principal est d'assister les élèves dans leur cheminement, apportent une contribution toute particulière en étant les artisans essentiels de l'élaboration et de la réalisation du projet éducatif. LES PARENTS, premiers responsables de leurs enfants, participent à la définition de l'école, à l'analyse des besoins et attentes individuelles et collectives et, de façon générale, contribuent à ce

que l'école corresponde à son milieu et à ses valeurs. LE PERSONNEL NON ENSEIGNANT apporte une collaboration dans un champ particulier et complémentaire. LES CADRES ET SERVICES ET LES PROFESSIONNELS NON ENSEIGNANT s'associent aux autres agents pour apporter leur compétence et leur expertise. Puis il faut ajouter les différents PERSONNELS DE SOUTIEN de l'école qui ont très souvent des contacts extrêmement intéressants et éducatifs avec les élèves.

Il faut de plus faire une place spéciale au rôle du DIRECTEUR D'ECOLE face au projet éducatif. Pour le premier administrateur de l'école, la Loi 71 assigne une fonction à laquelle il ne peut se démettre, rappelle la Fédération des principaux du Québec (1981). Le directeur d'école est le premier et le principal répondant du projet éducatif. La Loi 71 (1979) affirme que: conformément aux politiques et règlements de la commission scolaires, le directeur d'école ou le responsable de l'école exerce notamment les droits, pouvoirs et fonctions suivants: il s'assure que l'école se donne une orientation propre ou un projet éducatif; il met en oeuvre des mesures conformes aux orientations déterminées pour l'école. Le directeur d'école est donc le promoteur du projet éducatif et son leader; il en est le maître d'oeuvre. Tout projet éducatif engageant son établissement ne peut lui être étranger, comme il ne peut y être indifférent.

En somme, le projet éducatif réunit tous les agents d'éducation de l'école et leur assure un rôle plus significatif. Par le projet éducatif, les élèves, les parents, le personnel enseignant et non enseignant de même que la direction de l'école s'attribuent une plus grande part de responsabilité concernant les objectifs, les moyens et les résultats de leur école, sentent que leur expérience et leur compétence particulières sont prises en compte par le milieu, sont encouragés par la présence d'une orientation plus claire, développent un sentiment

d'appartenance à une équipe, à une collectivité qui est unie par une même volonté de poursuivre les objectifs fixés, et sont stimulés par la perspective d'une plus grande cohérence à l'intérieur de l'école et entre l'école et le milieu.

Quelques caractéristiques du projet éducatif.

Le projet éducatif d'une école devrait tendre à posséder les caractéristiques suivantes:

- être centré sur l'enfant, c'est-à-dire viser l'amélioration de l'intervention de l'école dans l'éducation des enfants et avoir des effets directs sur l'activité éducative en classe;

- être dynamique, puisqu'il ne consiste pas en un simple document écrit, en une pure liste d'objectifs à poursuivre, de valeurs à promouvoir, de moyens à utiliser pour atteindre ces objectifs ou vivre de ces valeurs; c'est plutôt une démarche, une action qui met à contribution, de façon concertée, tous les agents d'éducation;

- être éducatif pour tous ceux qui y participent, c'est-à-dire viser non seulement à assurer une meilleure qualité d'éducation aux élèves mais, en s'y impliquant, se mettre tous en situation d'apprendre et de se développer, quels que soient son statut et sa fonction dans l'école; en mobilisant toutes les énergies autour d'une direction précise, le projet éducatif devient une source de cohérence dans l'action, de transparence et de congruence pour tous les agents;

- être globalisant, c'est-à-dire qu'il couvre l'ensemble des éléments de la vie de l'école;

- respecter le rythme du milieu;

- être progressif ou évolutif, c'est-à-dire se développer dans le temps, s'élaborer et se modifier au fur et à mesure des actions et des évaluations;

- avoir un certain caractère de permanence, car il est une dimension même de la vie de l'institution: vivre le projet de l'école n'est pas une chose que l'on fait, après quoi l'on passe à autre chose, car il s'agit là d'un état d'esprit, d'une volonté de procéder méthodiquement au développement de l'école, et donc cela n'est pas passager, mais bien permanent;

- être développant, c'est-à-dire donner un sens à l'éducation, établir le cadre de référence, le type de valeur éducative, le type de pédagogie que l'on voudrait vivre dans son milieu;

- reposer sur une ou des valeurs identifiées et partagées par l'ensemble des agents de l'école;

- être réaliste, c'est-à-dire qu'il propose des objectifs simples, qui collent à la réalité quotidienne de l'école.

Quelques indicateurs de qualité du projet éducatif.

Les caractéristiques qui précèdent ne sont pas toujours faciles à mesurer. Aussi l'E.P.P.E. (équipe permanente du projet éducatif) du

ministère de l'Education du Québec, dans un document intitulé "Les indicateurs de qualité en éducation et les indicateurs de projet éducatif" (4 février 1981), propose dix indicateurs ou résultats que l'on peut reconnaître dans une école en projet éducatif. Pour chacun de ces indicateurs, il s'agit de se demander à quel niveau se situe l'école: au "point zéro", aucune préoccupation n'est manifeste par rapport à cet indicateur; au niveau "émergence", des préoccupations se manifestent soit de façon négative (insatisfaction), soit de façon positive (goût, intérêt, volonté), et ces préoccupations sont prises en compte; au niveau "développement", c'est l'expansion de cet indicateur dans l'école, où on peut déceler des activités visant spécifiquement le développement de cet indicateur; enfin, au niveau "intégration et adaptation", l'indicateur fait partie intégrante de la vie de l'école, en constitue une opération normale faisant l'objet d'adaptation continue à l'évolution de la situation.

Voici ces dix indicateurs.

1- Les agents du projet éducatif jouent un rôle significatif dans toutes les phases de la démarche.

2- Une école qui tient compte de la diversité.

3- Une école plus cohérente. Là où il y a une grande proximité entre les gestes posés quotidiennement et les croyances, les valeurs et les objectifs exprimés.

4- Une école plus transparente. Là où les objectifs et les moyens sont explicités et connus des divers agents.

5- Une école plus proche du vécu de l'élève.

6- Une école en adaptation. Une école qui se modifie dans son être et dans son agir.

7- Une école intégrée à son environnement.

8- Une école en relation avec les autres unités du réseau (commission scolaire, M.E.Q.).

9- Une école qui est un projet collectif, qui fait l'objet d'un consensus.

10- Une école "développante" pour tous. Là où les enfants et les adultes sont en processus de croissance personnelle, c'est-à-dire apprennent de nouvelles connaissances, maîtrisent de nouvelles habiletés et intègrent de nouvelles attitudes.

Les principales phases d'un projet éducatif.

Comme il vient d'être mentionné plus haut, le projet éducatif évolue dans une dynamique à trois niveaux ou phases. Ces phases sont progressives et témoignent de la profondeur de ce projet éducatif. A peu près tous les auteurs s'entendent pour parler de trois phases, mais les noms changent.

Qu'elle s'appelle "émergence" ou "sensibilisation", la première phase se caractérise par un ensemble d'actions d'origines diverses. Au cours de cette phase, on se rencontre, on discute, on s'informe, mais on n'est pas encore décidé à l'action concertée, volontaire et consciente, orientée et organisée. Ce qu'on cherche au fond, c'est le pourquoi du projet éducatif, son impact dans le milieu et le rôle des divers agents.

Quant à la deuxième phase, appelée "développement" ou "action", elle se caractérise par une volonté claire de faire quelque chose, par un engagement de divers agents dans une action plus systématique, mieux organisée. La démarche elle-même y est pensée, planifiée et en voie de réalisation. On est véritablement en projet.

La troisième phase qui, selon les auteurs, porte le nom de "maintien", "stabilisation", "adaptation", ou "intégration et adaptation", témoigne du fait qu'après un certain temps, l'action se stabilise. On passe à une phase d'adaptation continue, ou de rajustement de certaines parties suite à l'évaluation de la démarche comme telle.

Evidemment, une fois atteinte la phase de développement, le projet éducatif s'inscrit dans un cycle continue de gestion comportant les trois étapes essentielles de la planification, de la réalisation et de l'évaluation.

Résumé et conclusion.

Bref, le projet éducatif est une démarche dynamique qui a pour objet l'amélioration de l'intervention de l'école auprès des élèves. Il assure la participation de tous les agents de l'école sous le leadership du directeur d'école. Il se propose d'être éducatif pour tous, globalisant, progressif et développant. Sa qualité peut être mesurée par dix indicateurs qui aident à le situer face aux trois phases d'évolution normale à savoir, l'émergence, le développement et le maintien.

Cependant tout n'a pas été dit jusqu'à maintenant sur le projet éducatif. En particulier, le développement de trois concepts connexes s'avère important pour une meilleure compréhension du concept de "projet éducatif".

## CONCEPTS CONNEXES A PROJET EDUCATIF

Au moment où nous est venue l'idée de projet éducatif, trois autres concepts ont connu une certaine notorité à savoir "la prise en charge", "la responsabilisation" et "la recherche-action". Ce n'est pas le fruit du hasard, puisque ces trois concepts sont vraiment connexes et complémentaires à celui de projet éducatif. Aussi est-il maintenant pertinent d'en faire un certain développement.

### La prise en charge.

Dans le système scolaire du Québec, et notamment au Service de la recherche, secteur de la planification du ministre de l'Education du Québec, depuis dix ans, a muri ce concept de prise en charge. Deux chercheurs, Yvan Chevrette et Régent Fortin, ont bien résumé cette évolution dans un document (Sodeg, novembre 1981) qui sera maintenant largement utilisé.

En fait, quel est le sens à donner à cette idée de prise en charge ? Pour certains, la prise en charge a un caractère politique puisqu'elle consacre l'avènement ou le retour du pouvoir politique au niveau de l'école. La prise en charge signifie alors être libre et pouvoir décider. Pour d'autres, la prise en charge a un caractère administratif. Prendre l'école en charge, c'est en assurer la responsabilité, être responsable, et avoir des comptes à rendre. Pour d'autres enfin, la prise en charge a un caractère éducatif. C'est, d'une part, la manière de se développer, le processus éducatif lui-même et, d'autre part, la finalité même de l'éducation à savoir, faire en sorte que chaque enfant

devienne un être adulte, libre et responsable.

Mais avant de commettre une définition de ce qu'est la prise en charge, deux considérations s'imposent. D'abord, il ne s'agit pas tellement ici, dans le contexte du projet éducatif, de se prendre en charge, ce qui relèverait plus d'une vision de l'homme s'inspirant de la psychologie: je suis autonome, je me suis pris en charge. Il s'agit plutôt de prendre quelque chose en charge, l'autonomie n'étant pas tellement ici dans l'être mais dans l'agir: j'agis de manière autonome sur et dans telle réalité concrète, ici la vie de l'école dans son ensemble. Par ailleurs, la prise en charge est-elle un résultat ou un processus ? On sait que la langue française utilise assez régulièrement le même terme pour parler de ces deux réalités. C'est ainsi que pour la prise en charge, certains pensent état atteint, alors que d'autres y voient le processus pour atteindre cet état. En ce qui concerne le projet éducatif, l'idée de prise en charge sera liée à celle de processus, alors que l'état atteint sera l'autonomie, l'état initial étant la dépendance.

Ce qui amène Chevrette et Fortin à définir la prise en charge d'une certaine réalité comme le processus de passage d'un état de dépendance à un état d'autonomie en ce qui a trait à cette réalité. Dans cette définition, deux mots demandent plus d'explications à savoir, autonomie et processus.

Autonomie.

Etre autonome, c'est être capable de faire des choix, de prendre des décisions, de les réaliser et d'en assumer la responsabilité, et ceci dans un champ d'activité donné.

Processus.

Pour mieux comprendre ce processus qu'est la prise en charge, il faut d'abord considérer le contexte dans lequel il se réalise, puis les composantes, c'est-à-dire les éléments qui le composent.

- Contexte.

Le processus de prise en charge doit être déclenché par quelque chose, et ensuite il doit être maintenu. Il faut donc un déclencheur à savoir, l'existence et la perception d'un besoin auquel un état d'autonomie pourrait répondre. De plus, l'environnement dans lequel se vit le processus influence grandement l'existence et le rythme de ce processus de prise en charge. Selon que cet environnement présente des conditions favorables ou défavorables, la prise en charge d'une certaine réalité se fera plus rapidement, ou plus lentement, ou pas du tout.

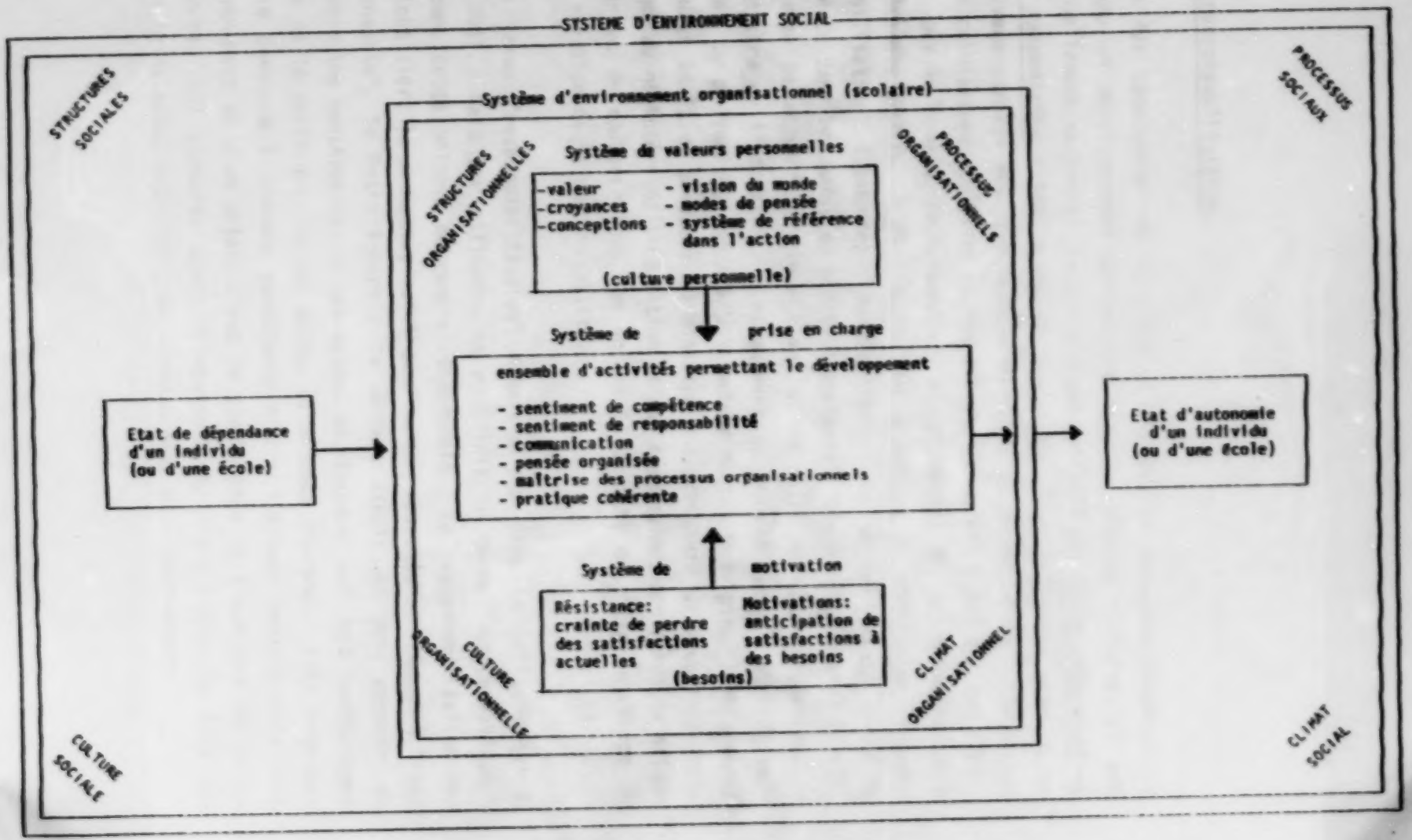
- Composantes.

Chevrette et Fortin signalent que c'est en fonction de cette réalité qu'est l'école et du caractère collectif des démarches qu'ils y ont observées qu'ils retiendront et décriront ces composantes. Pour eux, lors du processus de prise en charge se développent: le sentiment de compétence chez les agents impliqués; le sentiment de responsabilité chez les agents impliqués; une communication plus complète et plus authentique entre les agents impliqués; la maîtrise des processus organisationnels par les agents impliqués; une pensée organisée sur l'activité éducative chez les agents impliqués; et une relation de cohérence entre la pensée et la pratique. La prise en charge n'est autre chose que le développement de ces diverses composantes qui sont autant de parties par rapport au tout.

En conclusion, il faut signaler que la prise en charge constitue, selon Fortin, un principe intégrateur, aussi bien pour un individu que pour une école, par exemple. C'est ainsi que, baignant dans un système d'environnement social avec ses structures, ses processus, sa culture et son climat sociaux, le système d'environnement organisationnel qu'est l'école avec elle aussi ses structures, ses processus, sa culture et son climat organisationnels, évolue en tension constante entre son système de valeurs (culture de l'école) qui lui sert de référence et son système de motivation (besoins de l'école) qui lui sert de moteur, à travers un système de prise en charge composé d'activités permettant le développement des six composantes énumérées plus haut. Cela lui permet de passer progressivement d'un état de dépendance à un état d'autonomie.

Voici le schéma que propose Fortin.

## LA PRISE EN CHARGE COMME PRINCIPE INTEGRATEUR



La responsabilisation.

Une des composantes de la prise en charge, la responsabilisation, a connu un développement particulier avec la réforme scolaire qui est actuellement en cours. Le Livre blanc intitulé Une école communautaire et responsable (1982) a donné lieu à un débat vigoureux quant à un nouveau partage des responsabilités entre le ministère de l'Education, les commissions scolaires et les écoles. L'accent a été mis sur l'école tout au long du cheminement du projet de loi 40, qui donna la Loi 3 (décembre 1984). D'où l'importance d'aborder le concept de "responsabilisation" d'une façon particulière. Ce qui va suivre prend sa source dans les notes du comité ministériel "Ecole responsable" (1983), chargé de scruter le Livre blanc et de faire des recommandations au ministre de l'Education. Les auteurs du présent rapport étaient membres de ce comité, présidé par madame Marthe Henripin. Son premier mandat était de proposer au ministre une structure de soutien permettant au ministère de l'Education et aux commissions scolaires de stimuler et de soutenir dans les écoles la volonté de prise en charge et l'exercice de la responsabilité.

Le terme "responsabilisation" n'existe pas dans le Petit Robert I (1984). Mais par ailleurs, on y définit le terme "responsabiliser" comme cette volonté de rendre responsable. La responsabilisation devient alors le processus suivi pour rendre responsable. Quant à "responsable", le Petit Robert I le définit ainsi: qui doit accepter et subir les conséquences de ses actes, en répondre; qui doit rendre compte de la politique, de ses actes, ou de ceux d'autrui. Etre responsable consiste à prendre conscience d'être l'auteur incontestable d'un évènement ou d'un objet: c'est la conséquence de l'exercice de la liberté. Il comporte aussi l'imputabilité, c'est-à-dire le fait que certains actes entraînent des conséquences pour leur auteur.

Le comité ministériel applique ces termes "responsabiliser", "responsable", "responsabilisation", "rendre compte", "imputabilité" au domaine scolaire, tout comme c'est l'intention de la présente recherche. Il emprunte une approche pragmatique grâce à une analyse approfondie d'expériences significatives de prise en charge et de responsabilisation recueillies à travers le Québec par ses propres membres. Trois pistes de recherche du comité retiendront ici l'attention à savoir, les caractéristiques essentielles d'une école responsable, les conditions générales nécessaires pour qu'une école décide et agisse comme un centre de responsabilité et quelques principes d'action.

Caractéristiques essentielles.

Les caractéristiques essentielles d'une école responsable ont été regroupées en quatre blocs interdépendants.

- L'école prend des initiatives et a de la prise sur ses activités.

C'est ainsi que les agents participent à de vraies décisions, les problèmes de l'école sont mis sur la table, chacun identifie comme siens les problèmes qui se posent dans l'école et les agents éducatifs ont le droit de faire des erreurs, d'essayer des choses.

- L'école est centrée sur sa mission: le développement des enfants.

Les agents sont centrés sur des objectifs reliés au développement des enfants. Ils déterminent et précisent le plus possible ces objectifs, et ils ont de la latitude sur le comment. De plus, l'école et ses agents se préoccupent d'abord de ce que l'on veut faire et cherchent à le définir clairement avant de penser aux contraintes. Enfin, ce qui

arrive à l'école de l'extérieur est traité, "digéré", en fonction du projet de l'école.

- L'école est centrée sur sa situation réelle.

L'école appréhende l'ensemble le plus complet possible des aspects de sa réalité. Tous les agents de l'école sont considérés comme étant des ressources. Les rôles sont conçus et définis comme étant la somme des pratiques dans telle école. Les définitions des rôles se font par interactions à la base à partir des exigences de l'action, de l'état d'évolution des rapports entre les groupes, des actions antérieures, etc., et non de façon prédéterminée. L'école respecte le rythme d'apprentissage et de maturation des intervenants ainsi que leur rythme de préparation et de réalisation des actions. L'école parvient ainsi à satisfaire les attentes et besoins personnels de ceux qui y travaillent ou qui y vivent, sans perdre de vue la finalité de son projet ou de la mission éducative.

- Les agents de l'école se sentent responsables collectivement.

L'école reconnaît la valeur potentielle de la variété et de la diversité. Elle développe une cohérence de volonté et d'action chez l'ensemble des intervenants. Les mandats de chacun des groupes ou des individus sont clairement définis, et sont reconnus et acceptés par tous comme leur étant propres. Chacun reconnaît son pouvoir propre sur sa réalité, mais apprend à partager son pouvoir pour que chacun l'assume. De plus, la gestion et le fonctionnement de l'école ont un caractère collectif: le directeur ne monopolise pas le leadership.

Conditions générales.

Si l'on veut qu'une école devienne réellement un centre de responsabilité; si l'on veut qu'elle soit capable de prendre des initiatives susceptibles d'améliorer la qualité de l'éducation et du développement des enfants; si l'on veut qu'elle puisse prendre ces initiatives en fonction de sa réalité propre et de la situation réelle de ses divers agents y compris les élèves; bref, si l'on veut que ceux qui oeuvrent dans l'école puissent réellement exercer leurs rôles de façon responsable, dans la vie quotidienne de l'école; cela prend quatre grandes catégories de conditions à savoir, qu'il faut que l'école et ses agents aient le droit, les moyens, la volonté, la capacité de décider et d'agir en tant que "centre de responsabilité".

Principes d'action.

Tous ceux qui interviennent en éducation devraient se pénétrer des principes d'action suivants:

1- qu'à chacun des paliers du système éducatif, on ait un type de gestion ou d'intervention qui prêche par l'exemple, qui soit cohérent avec ce que l'on vise à instaurer;

2- ne jamais ôter le problème à celui qui l'a ni la recherche de solution;

3- rendre l'autre apte à régler son problème, et pour cela à bien le cerner et le préciser;

4- toute la pratique de l'implantation de politiques devrait considérer les gens des écoles comme des acteurs et non des exécutants;

5- il est de la responsabilité de l'école d'analyser sa situation et d'en dégager des actions à entreprendre dans un secteur d'activité particulier.

La recherche-action.

Un dernier concept présente de grandes affinités avec celui de projet éducatif, il s'agit de la recherche-action. C'est Kurt Lewin, psychologue allemand immigré aux Etats-Unis en 1933, qui fut le premier à faire de la recherche-action. Pendant la dernière guerre mondiale, il en fit une sur les habitudes alimentaires des américains. Ce qui paraissait neuf, c'est que l'on fit appel à des chercheurs, non pour réaliser des enquêtes ou des analyses à l'usage de ceux qui décideraient des mesures à prendre, mais pour qu'eux-mêmes se fassent les acteurs du changement. Donc un chercheur-acteur, une recherche-action.

Après 1950, ce sera l'éclatement progressif de la recherche-action. Peu à peu, elle se caractérisera par l'insertion du chercheur au coeur de l'action, la nécessité de l'implication des acteurs, le fonctionnement en équipes multidisciplinaires et le changement social qui est visé. Le chercheur deviendra alors un agent de changement.

Evidemment, Lewin intégrait les exigences de la recherche scientifique classique "dure". Mais avec le temps, on finit par remettre de plus en plus en question l'approche de cette recherche scientifique pour développer peu à peu une démarche particulière. C'est ainsi que

progressivement s'élabore une définition de la recherche-action. Elle apparaît comme un type de recherche mené sur le terrain par un ou plusieurs chercheurs qui, alliant la pensée théorique à l'intervention, travaillant avec des groupes à l'intérieur d'une institution, analysent avec ces derniers les problèmes de leur milieu, les aident à les percevoir plus nettement et à prendre eux-mêmes en charge les secteurs où se vivent les enjeux majeurs de leur vie collective. Cette définition nous présente les principaux éléments d'une recherche-action à savoir, qu'il y a un ou des chercheurs qui s'insèrent dans l'action en y apportant l'expertise de leur pensée théorique, qui impliquent toujours les acteurs dans la solution de leurs problèmes, et qui analysent ces problèmes et aident les acteurs à les cerner dans le but de les amener à prendre en charge leur vie collective.

En somme, la recherche-action consiste à remettre à ceux qui vivent une situation problématique la recherche et l'application de la solution. Elle se caractérise par l'insertion du ou des chercheurs, au coeur de l'action, pour permettre aux principaux acteurs de profiter de l'expertise de modèles théoriques de solution de problèmes. Aussi la recherche-action pourrait bien devenir la voie privilégiée d'un véritable renouveau pédagogique réalisé de l'intérieur pour et par ceux qui font quotidiennement l'école.

## Résumé et conclusion.

Avec ces dernières considérations sur la recherche-action, l'essentiel a été dit en ce qui concerne les concepts-clés de la recherche. Tour à tour les concepts de "valeur" et d'"éducation aux valeurs", ainsi que ceux de "projet éducatif", de "prise en charge", de "responsabilisation"

et de "recherche-action" ont été éclaircis. Reste maintenant à réaliser une certaine synthèse et à préciser ce qu'est un projet éducatif centré sur des valeurs, puisque l'objectif général de la recherche consiste à fournir à l'école un moyen simple et pratique pour faciliter le dialogue des valeurs dans son projet éducatif. C'est ce que les auteurs du présent mémoire appellent faire l'écologie du projet éducatif, c'est-à-dire, situer ce dernier dans l'environnement global de l'école et de sa mission éducative.

## PROJET EDUCATIF ET VALEURS

L'idée de "projet éducatif" à savoir, la prise en charge de la réalité quotidienne de l'école par ses agents, idée mise de l'avant par L'Ecole québécoise (1979), semblait une voie remplie d'espoir pour le devenir de l'école et le développement de ses agents. Cependant, après quelques années à peine, force nous est de constater que, dans le milieu scolaire, cette idée si prometteuse a souvent pris une toute autre signification. Pour certains gestionnaires, le projet éducatif est un phénomène menaçant puisqu'il représente une perte possible de leur pouvoir et de leur droit de gérance. Pour d'autres éducateurs, le projet éducatif n'est qu'une nouvelle "patente", c'est-à-dire une autre invention de théoriciens qui vient s'ajouter à tout ce qui se fait déjà. Cela explique que bon nombre d'éducateurs, administrateurs ou pédagogues, pour des raisons bien différentes, s'abstiennent de parler de projet éducatif ou d'agir dans la ligne de sa réalisation. Combien diront que le projet éducatif est un sujet tabou, un terme usé qu'il faut à tout prix bannir du vocabulaire de l'école. Une telle attitude a quelque chose d'inquiétant, au moment où tous s'accordent à dire que l'école est encore la formule gagnante, qu'elle est plus que jamais nécessaire. Dans ce contexte, il y aurait fort à parier que le concept de "projet éducatif" a été vraiment charrié et que la vision étriquée qu'on s'en fait trop souvent provient d'une mauvaise compréhension de son écologie. Aussi la synthèse qui va suivre sur les valeurs dans le projet éducatif apportera un nouvel éclairage et dynamisera ce dernier concept. Cette synthèse se fera autour de trois idées maîtresses à savoir,

- le projet éducatif et l'école: une même histoire
- le projet éducatif et les valeurs: un lieu de convergence
- le projet éducatif et l'environnement: une dynamique novatrice dans le respect de tous.

Le projet éducatif et l'école: une même histoire.

A vrai dire, le projet éducatif est une réalité vieille comme le monde, puisque l'idée de projet éducatif est née avec l'idée même de l'école. De tout temps, en effet, l'école a eu comme raison d'être, comme projet fondamental, l'éducation des enfants. De tout temps, les gestionnaires ont associé les autres agents d'éducation à la réalisation d'activités aux profits des jeunes. Il n'en demeure pas moins que l'idée de projet éducatif, dernièrement véhiculée par le ministère de l'Education, contient un aspect nouveau. Il s'agit maintenant de favoriser la prise en charge de la réalité globale de l'école par tous ses agents et cela en collégialité et en coresponsabilité. Il s'agit en somme de favoriser l'avènement d'une gestion participative dans une école communautaire et responsable.

Il s'ensuit donc que, d'une part, le projet éducatif est loin d'être une nouveauté, une invention de dernière heure, alors que, d'autre part, il présente une vision renouvelée de l'école où tous les agents d'éducation sont associés non seulement à la phase "réalisation", comme exécutants, mais aussi à toutes les phases du projet, et cette fois à titre de partenaires. Mais dans tous les cas, le projet éducatif coïncide avec la réalité-école dans toutes ses dimensions et avec tous ses agents.

Dans une telle perspective, il semble plus pertinent de parler de qualité du projet éducatif ou du projet-école, plutôt que de projet éducatif comme tel. En effet, on dira qu'une école a un projet-école d'une plus ou moins grande qualité selon que ce dernier répond plus ou moins aux caractéristiques d'un projet éducatif (voir plus haut les caractéristiques d'un projet éducatif).

Le projet éducatif et les valeurs: un lieu de convergence.

Il existe bien des approches de projet éducatif. Pour les auteurs du présent mémoire l'approche privilégiée est celle qui fait référence à une ou des valeurs choisies et partagées par l'ensemble des agents d'une communauté-école donnée. Et pour cause, tout élément d'un projet éducatif doit pouvoir reposer sur une ou des valeurs pour qu'il soit vraiment significatif. Bien plus, les valeurs constituent les fondations sur lesquelles repose le projet éducatif. Elles sont les principes qui guident l'architecture éducative de l'école. Aucune orientation et aucun objectif ne peuvent être décidés sans qu'ils aient été élaborés à partir d'une ou de plusieurs valeurs. La couleur locale qu'un projet éducatif peut donner à une école, c'est là ou les valeurs sur lesquelles il y aura consensus chez les principaux agents qui font l'école quotidiennement. C'est ce qui fera dire à Yvan Grand'Maison (1979) qu'il est important que les divers agents éducateurs s'entendent sur les comportements par lesquels vont se traduire les valeurs dans le vécu de l'école. L'identification de ces comportements devrait même fournir les données pour l'élaboration de la grille d'analyse permettant d'évaluer la pertinence des activités éducatives présentes dans une école.

Pour sa part, Réginald Grégoire (1981) signale que les valeurs ont l'habitude de l'école. Elles connaissent le monde propre à chacune; elles sont même, pour une bonne part, à la source du climat qui y règne et des activités qui s'y déploient. Depuis qu'elle existe, l'école est utilisée comme un haut lieu pour la promotion de certaines valeurs, jugées essentielles, et la lutte contre d'autres, considérées comme dangereuses. Qu'elles soient identifiées ou non en tant que telles, les valeurs agissent au coeur de la réalité scolaire à la manière d'un levain. Ici, c'est tel ou tel agent d'éducation qui, très consciemment,

met de l'avant certaines valeurs. Là, celles-ci entrent plutôt sans frapper et, sans même que les enseignants, les parents et les autres éducateurs ne les reconnaissent, elles s'installent dans la vie quotidienne de l'école. La puissance des valeurs est irrépressible, continue Grégoire. Comme un filet d'eau en jaillissement continu, elles suivent une ligne droite et facile à identifier si on favorise leur avancée, et elles empruntent un cours indirect et sinueux si on se montre indifférent ou réfractaire à leur présence.

En conséquence, le champ d'intervention des valeurs dans l'école est, à toutes fins pratiques, illimité. Elles marquent de leur empreinte, dans leur naissance même, les relations qui ont cours entre les divers agents de l'école (administrateurs, enseignants, professionnels non enseignants, parents et élèves) aussi bien que celles qu'entretiennent entre eux les regroupements de ces agents. Elles orientent, tout au long de leur cheminement, les délibérations des comités, des commissions et des conseils où les questions relatives à l'éducation et à l'école sont à l'ordre du jour. Enfin, plus globalement, des valeurs accompagnent et inspirent toutes les activités de l'école et des éducateurs eux-mêmes, que ces activités aient pour objet l'acquisition de connaissances ou le développement de capacités, d'attitudes ou de comportements. Dans tous ces contextes et situations, les valeurs, par des voies multiples, sont à l'origine de divergences, de tensions, de conflits et, parfois, de divisions, tout autant qu'elles contribuent au renouvellement des motivations, à la clarification des choix, à l'édification de consensus stables et, d'une manière générale, à la détermination de la qualité des gestes et des actions.

Quant au projet éducatif, puisqu'il est une démarche consciente et volontaire qui vise à donner à chaque école une orientation propre, il touche évidemment de très près à de nombreuses dimensions de la réalité

scolaire: les manuels et autres instruments utilisés, les méthodes pédagogiques, la participation des élèves au fonctionnement de l'école, les activités parascolaires, l'organisation du transport entre le domicile et l'école, les soins de santé, l'orientation professionnelle, etc. Toutefois, à un tournant ou l'autre de la mise au point ou de la réalisation d'un projet aussi intimement lié à la vie de l'école, on peut s'attendre à ce que la question des valeurs rebondisse et même, à certains moments, devienne une préoccupation centrale. Si un projet éducatif ne se réduit jamais à un ensemble de valeurs, aussi clairement définies soient celles-ci, et ne se confond en aucun temps avec l'une ou l'autre d'entre elles, on n'arrive pas, par contre, à imaginer un projet éducatif qui ne s'en préoccuperait pas. En effet, lorsqu'une école entreprend une démarche de projet éducatif, elle aboutit presqu'infailliblement, et souvent très tôt, dans une recherche de sens, d'orientation, de principes, en somme de valeurs. Elle fait alors le dur apprentissage du dialogue des valeurs. Ce dialogue des valeurs est essentiel dans le projet éducatif de l'école. L'Esquive fait même des valeurs et de l'éducation aux valeurs la base, voire le centre du projet éducatif. Gilbert de Landsheere (1976) en fait même une condition "sine qua non" affirmant qu'aucun projet éducatif n'est possible sans qu'un plan d'éducation aux valeurs n'y occupe une place centrale.

Ce plan d'éducation aux valeurs ne doit pas consister en un nouveau programme scolaire, car il est beaucoup plus global et touche toute la vie de l'école. Cependant, il ne fait pas abstraction des programmes scolaires puisqu'au contraire il s'y appuie. L'Esquive propose d'ailleurs la voie suivante: plutôt que d'entreprendre d'établir un nouveau cours complet portant sur l'éducation aux valeurs, on ferait en sorte que l'étude des valeurs puisse entrer d'une façon incidente dans le contexte pédagogique déjà établi de l'école. L'étude des valeurs serait poursuivie en lien organique avec les diverses activités scolaires.

Cela amène les auteurs Naud et Morin à préciser les quatre objectifs que pourrait poursuivre le plan d'éducation aux valeurs dans les écoles du Québec:

1- donner une plus grande transparence et importance aux finalités que poursuit l'école en matière de valeurs, notamment en "nommant" les valeurs que celle-ci entend promouvoir;

2- préciser les principales stratégies d'éducation aux diverses valeurs;

3- proposer une répartition des responsabilités entre les agents d'éducation et établir des stratégies communes là où la responsabilité de plusieurs éducateurs est engagée;

4- susciter des initiatives variées pouvant trouver place soit dans le déroulement des cours prévus au programme scolaire, soit dans des cadres d'une autre nature: minicours, mots d'ordre, journées ou semaines de sensibilisation, activités diverses.

Concrètement, ce plan d'éducation aux valeurs comporterait deux sortes d'activités.

Activités d'intégration.

Il s'agit ici, au coeur même de nos actions quotidiennes, d'avoir un oeil critique, un oeil qui passe chacune de ces actions au crible de la valeur. Tout se déroule dans l'action, comme par osmose, au fur et à mesure qu'on en parle, qu'on se laisse interroger dans nos gestes

quotidiens et qu'on accepte de modifier peu à peu nos comportements. L'intégration est alors progressive, la valeur devenant fondement, guide, inspiration de nos actions et de nos décisions concernant les diverses dimensions du projet éducatif. En somme, les activités d'intégration de la valeur sont particulières à chacun des agents ou groupes d'agents de l'école dans leur vécu quotidien. L'Esquive précise que ce plan d'éducation aux valeurs sera fait de renseignements sur des aspects de l'éducation aux valeurs déjà assumés par certains enseignements et par certaines activités de l'école, assurant de la sorte une meilleure concertation de l'action de tous les éducateurs.

Activités de promotion.

Les activités de promotion sont en somme une attention particulière accordée à la valeur dans des actions à portée communautaire. Ici le plan d'éducation aux valeurs sera fait de minicours dont on sentira le besoin, sur un sujet ou un autre, et pouvant être intégrés dans l'un ou l'autre programme déjà prévu par l'école; de mots d'ordre décidés par la communauté éducatrice; de priorités collectivement assumées; de journées ou de semaines de sensibilisation; d'initiatives de toutes sortes. L'essentiel, c'est que toutes ces activités soient axées sur la promotion directe de la valeur et qu'elles aient pour but de réveiller la conscience collective et ainsi de faciliter l'intégration de la valeur dans le vécu de l'école.

L'esquive conclut que c'est petit à petit, à mesure que progressera la réflexion, qu'apparaîtra, pour chaque école, la figure concrète de son plan d'éducation aux valeurs. Qu'on le veuille ou non, des valeurs sont véhiculées dans nos projets éducatifs. Le malheur veut que ce

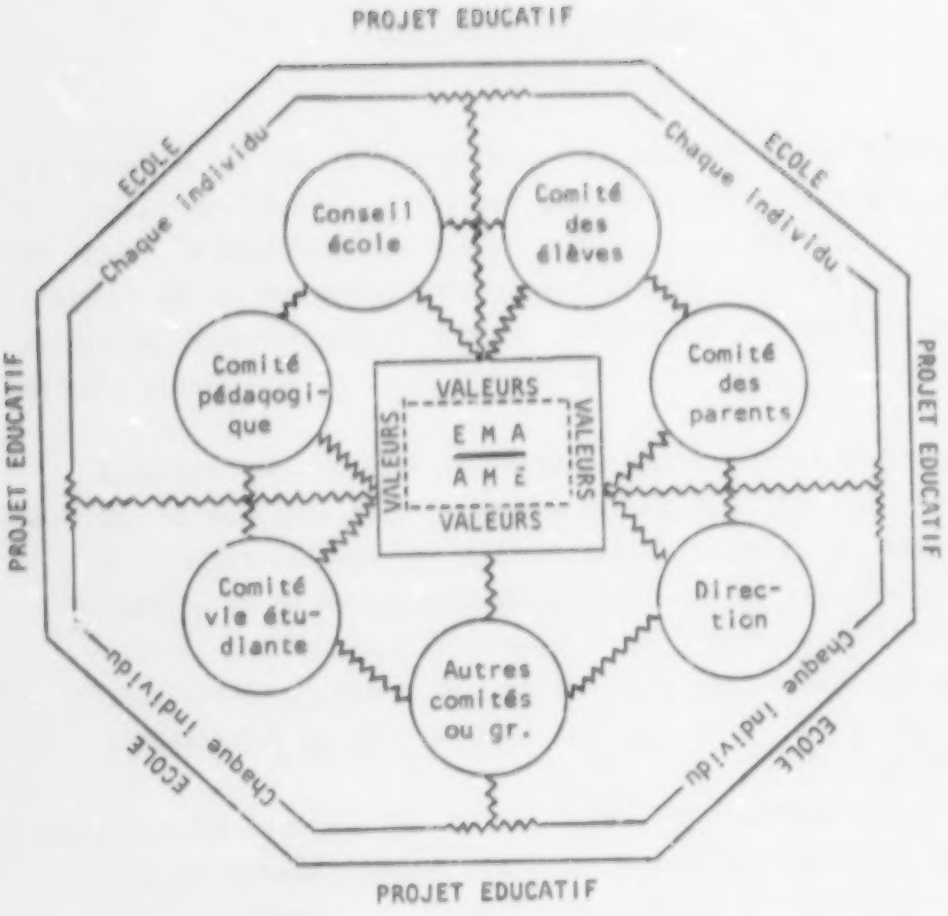
soit presque toujours inconsciemment. Cela explique souvent d'ailleurs l'incohérence d'une part, entre ce que l'école voudrait véhiculer comme valeur ou ce qu'elle pense véhiculer et, d'autre part, ce qu'elle véhicule réellement. D'où l'importance, voire l'urgence pour l'école en quête de cohérence dans sa démarche de projet éducatif, de bien identifier les valeurs qui y ont des assises solides (valeurs vécues) et celles qu'elle aimerait promouvoir (valeurs recherchées), si elle désire vraiment en imprégner toutes les dimensions de sa vie. Cette tâche n'est cependant pas facile puisque, comme l'affirme l'Esquive, les méthodes servant à identifier et à mesurer les valeurs d'un milieu précis restent très imparfaites et insatisfaisantes. La présente recherche veut proposer la démarche Pour un projet éducatif centré sur des valeurs afin de pallier à cette lacune.

Le projet éducatif et l'environnement:
une dynamique novatrice dans le respect de tous.

Le projet éducatif étant essentiellement une entreprise humaine, il faut faire confiance en la capacité des agents d'éducation de s'approprier, d'influencer la réalité quotidienne de leur école et de se concerter sur le devenir de leur milieu de vie (école). En somme, une croyance ferme anime la présente recherche à savoir, la possibilité de responsabiliser les principaux agents d'éducation, leur capacité de se prendre en charge et de s'autodévelopper socialement.

Par ailleurs, chaque école possède un vécu tant sur le plan de ses structures administratives que sur celui de son mode de fonctionnement. L'implantation du projet éducatif dans une école, selon la conception des auteurs de la présente recherche, ne vient rien chambarder dans le

quotidien de l'école, si ce n'est qu'elle vise la création d'un lieu de concertation autour des valeurs grâce à l'animation d'une équipe multi-agents représentative des agents du milieu. En effet, l'équipe multi-agents doit se recruter à même les différents groupes, comités et et mécanismes existants dans l'école et qui représentent de façon significative les différents intervenants du milieu. Cette équipe multi-agents, qui soutient le projet éducatif dans l'école, voit à son développement et à son maintien, doit avoir comme principe de base le respect de l'environnement de l'école à savoir, ses structures, son fonctionnement, ses agents, les expériences pédagogiques vécues dans le milieu. C'est ainsi que cette équipe n'est pas une nouvelle table de gestion qui diminuerait le droit de gérance du directeur ou qui viendrait se substituer à quelque mécanisme que ce soit dans l'école. On doit plutôt voir dans cette équipe un outil d'animation, un lieu de concertation, un soutien à la gestion que se donne la direction d'une école pour permettre aux parents, groupes et comités de l'école de se donner une même orientation, une même source de courant (valeurs choisies et partagées par l'ensemble des agents), et de brancher, d'ajuster leur vécu (actions individuelles et collectives) sur cette même source, amenant ainsi chacun à mettre plus de cohérence entre leurs intentions et leurs pratiques éducatives et à tirer ensemble dans le même sens. L'équipe multiagents (EMA) devient donc très rapidement l'AME du projet éducatif. Voici d'ailleurs une visualisation de son rôle dans l'école. Il faut porter attention au fait que le schéma qui suit signale la coincidence entre l'école et son projet éducatif, que le courant qui circule est constitué par les valeurs choisies et partagées par l'ensemble des agents, que ce courant rejoint tout le monde individuellement et collectivement, et que l'équipe multiagents (EMA) est la génératrice de courant, l'AME du projet éducatif, l'initiatrice d'une nouvelle cohérence entre les intentions et les pratiques éducatives chez les principaux agents de l'école.




Il faut être bien conscient qu'un tel modèle de concertation amènera de multiples changements et consolidations dans le milieu. Ainsi le mode de gestion de l'école se verra grandement renouvelé, d'une part, par l'ajout de la dimension collective et, d'autre part, par l'introduction de préoccupations nouvelles dont la plus importante, les valeurs. Cependant, grâce à une dynamique qui se veut respectueuse des différences et du rythme de chacun des intervenants, la transformation qui se produira dans l'école sera davantage progressive et assumée.

## CONCLUSION DU CHAPITRE

Au terme de ce deuxième chapitre, les assises de la recherche sont solidement édifiées. C'est ainsi que les notions de projet éducatif, de valeur, d'éducation aux valeurs, de prise en charge, de responsabilisation et de recherche-action constitueront l'esprit de la démarche de projet éducatif centré sur des valeurs, qu'on pourrait maintenant définir ainsi:

> Démarche dynamique par laquelle une école identifie clairement ses valeurs, en fait la source de ses objectifs, se donne un plan d'action basé sur ces valeurs choisies et partagées, le réalise et le revise périodiquement, avec la participation des élèves, des parents, du personnel de l'école et de la commission scolaire, grâce au soutien d'une équipe multiagents représentative de tous ces agents.

Alors la problématique des valeurs prend ici tout son relief. Dans un contexte pluraliste, comment une école peut-elle identifier ses valeurs de façon à atteindre un consensus sur celles qui devraient dynamiser son projet éducatif ? Dans un contexte pluraliste, comment une école peut-elle établir un plan d'action collectif et mettre en route les moyens lui permettant de promouvoir et d'intégrer certaine valeurs dans toutes les dimensions de son quotidien ? En somme, comment initier concrètement une démarche de projet éducatif porteuse de valeurs collectivement assumées, qui le dynamiseraient et lui donneraient cette profondeur nécessaire permettant aux éducateurs d'espérer une éducation centrée sur l'essentiel, l'enfant et son développement intégral.

Le prochain chapitre fera un pas de plus dans la recherche d'un modèle théorique intégrant "projet éducatif" et "valeurs" dans une démarche simple, pratique et complète.

# CHAPITRE 3: A LA RECHERCHE D'UN MODELE THEORIQUE DE GESTION D'UN PROJET EDUCATIF CENTRE SUR DES VALEURS.

L'expérimentation vécue à la Commission scolaire régionale des Vieilles-Forges depuis quatre ans, dans le but de proposer aux écoles primaires et secondaires un moyen simple et pratique d'identifier ses valeurs et de faire un plan d'action lui permettant de les intégrer dans son quotidien, a suivi une méthodologie de recherche-action. Cette méthodologie s'inspire en plusieurs points des modèles décrits par De Landsheere (1976), Romian (1979) et Gauthier (1981). Ces étapes sont:

1) identification de la problématique,
2) analyse de la problématique et collecte des premières données objectives,
3) choix des hypothèses d'action pédagogique ou proposition de changements concrets,
4) expérience ou innovation contrôlée,
5) évaluation des résultats.

En effet, la présente recherche a suivi une voie assez semblable. D'abord, l'identification de la problématique fut réalisée par une étude de la situation des valeurs dans le milieu scolaire du Québec, surtout avec l'Esquive, l'école et les valeurs (1978) et l'Ecole québécoise, énoncé de politique et plan d'action (1979). Quant à elle, l'analyse de la problématique se fit par l'étude de modèles théoriques de gestion de projet en vue d'y découvrir un modèle de base. Cette étude fut suivie d'une validation et d'un enrichissement de ce modèle de base par un comité technique. Le choix des hypothèses d'action pédagogique ou proposition de changements concrets prit de son côté

la forme d'un "Guide pratique" et d'"Outils pour faciliter la démarche", intitulée "Pour un dialogue des valeurs dans le projet éducatif de l'école". Puis, l'expérience ou innovation contrôlée se fit par l'expérimentation de ladite démarche dans douze écoles primaires et secondaires de la région économique 04. Et, enfin, l'évaluation prit trois voies principales: une évaluation continue en cours d'expérimentation dans chacune des douze écoles-pilotes, une évaluation globale de deux jours avec trois agents d'éducation de chaque école au terme d'une année d'expérimentation et une dernière validation par le biais d'une tournée provinciale de sensibilisation (Directions régionales) et d'une participation à un comité ministériel "Ecole responsable".

Aussi, compte tenu que la problématique de la recherche a déjà été définie au chapitre premier, ce troisième chapitre ne comportera que quatre parties, chacune correspondant aux étapes 2, 3, 4 et 5 d'une recherche-action, à savoir, Analyse de trois modèles de gestion de projet, Analyse d'un modèle expérimental, Expérience ou innovation contrôlée et Evaluation du modèle.

## ANALYSE DE TROIS MODELES DE GESTION DE PROJET

L'analyse de la problématique comprendra trois volets à savoir, une étude de trois modèles théoriques de gestion de projet, une première intuition d'un modèle théorique de gestion de projet éducatif centré sur des valeurs, et une validation de ce dernier modèle auprès d'un comité technique.

Etude de modèles théoriques.

Les écrits sur le concept de projet éducatif laissent clairement voir que ce dernier est en fait un modèle de gestion de projet. Dans l'immédiat, trois modèles théoriques de gestion de projet éducatif seront étudiés à savoir, ceux de L'Ecole québécoise (1979), de Claude Paquette (1979), et de Luc Girard (1981). Il s'agira de décrire brièvement chacun de ces modèles et de souligner les aspects originaux qui pourraient permettre d'intuitionner un modèle de base de gestion de projet éducatif centré sur des valeurs.

L'Ecole québécoise.

L'école québécoise ne réinvente pas la roue, puisqu'elle ne fait que situer la grande préoccupation des finalités, des objectifs et des valeurs en éducation au coeur d'un mode de gestion qui fait appel davantage à tous les partenaires à savoir, le projet éducatif. Ce dernier s'est développé presqu'en même temps que cet effort concerté pour doter les commissions scolaires et les écoles d'une gestion bien structurée, et il constitue un excellent cadre de réalisation du "système de gestion des ressources éducatives" (S.G.R.E.) mis de l'avant par la Direction générale de l'administration du ministère de l'Education du Québec (1977). Tout comme le S.G.R.E., le projet éducatif comporte les trois étapes traditionnelles d'une pratique de gestion par objectifs ou par projets à savoir, la planification, la réalisation (exécution-contrôle) et l'évaluation. Le tableau qui suit est tiré du S.G.R.E.

# SYSTEME DE GESTION DES RESSOURCES EDUCATIVES

L'originalité du projet éducatif selon l'Ecole québécoise est de proposer une démarche structurée de gestion qui englobe toutes les dimensions de la vie d'une école, et non seulement son aspect administratif. De plus, l'Ecole québécoise insiste comme jamais auparavant sur l'importance de la participation de tous les agents d'éducation à la bonne marche de l'école, et ouvre ainsi la porte à une véritable gestion participative. Enfin, elle inscrit la démarche de projet éducatif dans le cadre de balises nationales en proposant les finalités, les objectifs généraux, les valeurs éducatives et le régime pédagogique que l'école doit d'abord assumer, tout en lui laissant une marge suffisante de manoeuvres pour qu'elle puisse se donner une couleur locale. Tout en ouvrant la voie à une démarche concrète, permettant à une école d'identifier ses valeurs et d'en faire le centre de son projet éducatif, l'Ecole québécoise ne propose pourtant aucun outil pratique.

Claude Paquette.

De son côté, Paquette (1979) fait partie des quelques auteurs québécois qui furent parmi les premiers à écrire sur le projet éducatif. Dans son volume intitulé Le Projet Educatif, qui incidemment est paru à peu près au même moment que l'Ecole québécoise, Paquette reprend aussi les trois étapes traditionnelles d'une démarche de gestion, mais il les inscrit dans une dynamique nouvelle. C'est ainsi qu'on peut relever chez Paquette plusieurs éléments originaux à savoir, son modèle d'action dit interactionnel et interréactionnel, les deux pivots du cadre d'action que sont l'animation et la supervision, sa stratégie de travail que constitue l'analyse, les quatre critères essentiels d'un projet éducatif qu'il propose, de même que l'accent qu'il met sur l'équipe multiagents.

D'abord, alors que le modèle d'action proposé par la plupart des systèmes de gestion (y compris le S.G.R.E. et le projet éducatif de l'Ecole québécoise) est un modèle rationnel d'action comportant les trois étapes consécutives que sont la planification, la réalisation et l'évaluation du projet, Paquette propose pour sa part un modèle interactionnel et interfactionnel. Il précise que, dans ce modèle d'action, le développement est basé sur un cycle d'action et de réaction. Les phases en soi ne sont jamais terminées; elles s'emboîtent les unes dans les autres et elles sont interdépendantes. Il s'agit en fait de vivre une démarche, de l'analyser et de réagir vis-à-vis des actions qui ont été posées. La réaction nous amène à modifier, à abandonner, à consolider ou à poursuivre les actions. Dans ce modèle, la planification se fait à très court terme et pour des opérations précises. Ceci amène Paquette à situer les trois étapes traditionnelles de toute gestion au coeur d'une démarche non plus linéaire mais cyclique, comportant trois phases à savoir, l'émergence, le développement et le maintien. La phase d'émergence vise à favoriser l'exploration, le choix et l'articulation du projet. La phase de développement permet la mise en oeuvre, le retour critique, l'analyse et l'évaluation des actions menées dans le contexte du projet. Quant à la phase de maintien, elle consiste à se donner des stratégies de travail pour réduire les contraintes inhérentes au projet, susciter une implication constante des partenaires, mobiliser de nouveaux agents et constater les effets du projet dans le milieu. Ces trois phases sont indissociables. Ainsi à la phase d'émergence, certaines actions de développement sont déjà mises en oeuvre, tandis que, dès la phase de développement du projet, des stratégies de maintien doivent être prévues. Ce modèle de travail permet de s'adapter à la conjoncture, conclut Paquette, et de respecter le dynamique du milieu. Si cette dynamique est imprévisible, il n'en est pas moins nécessaire de se donner un cadre d'action qui permette d'être attentif au milieu et de le respecter.

Une deuxième originalité de Paquette est d'aborder ce qu'il considère comme les deux pivots du cadre d'action d'un projet éducatif à savoir, l'animation et la supervision. De l'animation, il dira qu'elle est un processus qui agit comme déclencheur de l'idée même de projet et des actions qui suivent. L'animation est alors conçue en termes de processus et non en termes de l'utilisation d'un certain nombre de techniques de travail. En effet, l'animation doit être considérée davantage dans la perspective d'une définition et d'un maintien du mouvement dans un groupe donné. A ce titre l'animation fait partie intégrante de l'esprit d'une démarche de projet éducatif. Quant à la supervision, elle ne consiste pas seulement dans le contrôle des opérations d'un projet, mais surtout dans un processus qui permet de déclencher des réactions au niveau du vécu d'un projet. Elle se définit comme un processus visant à porter, dans un projet éducatif, un regard critique sur une opération ou un ensemble d'opérations. Le superviseur est donc beaucoup plus celui qui permet et organise une libre circulation du "feedback" entre les partenaires.

De plus, Paquette met l'emphase sur une stratégie de travail qu'il juge essentielle à savoir, l'analyse. Selon l'auteur, le but de l'analyse est de comprendre une situation donnée à un moment donné. Elle consiste en une lecture de la réalité afin de dégager les phénomènes qui la régissent. Concrètement, il s'agit de partir des faits, de les interpréter, de les questionner et de les confronter. Paquette insiste sur une distinction importante entre une démarche d'analyse et une démarche analytique. La première part de la réalité et tente de comprendre globalement le jeu entre les différents faits qui se produisent dans un contexte donné, alors que la seconde vise beaucoup plus à décortiquer les éléments d'une situation pour les examiner un à un. Sans décrier la démarche analytique qui, en quelque sorte, est comprise dans la démarche d'analyse, Paquette privilégie cependant cette dernière.

Par ailleurs, Paquette met de l'avant certaines caractéristiques ou critères essentiels d'un projet éducatif que l'on retrouve maintenant dans presque toute la littérature québécoise sur le sujet. En effet, selon lui, un projet éducatif de qualité comporte les quatre critères suivants à savoir, être globalisant, c'est-à-dire toucher toutes les dimensions de la vie de l'école, être impliquant, c'est-à-dire engager tous les agents du milieu, être développant, c'est-à-dire donner un sens à l'éducation, et être progressif, c'est-à-dire se développer dans le temps, au fur et à mesure des actions et dans le respect du rythme du milieu.

Enfin, Paquette fait de l'équipe multiagents (EMA) le lieu privilégié pour l'animation et la supervision du projet éducatif. L'idée n'est évidemment pas nouvelle, mais l'appellation "équipe multiagents (EMA)" vient de lui.

Luc Girard.

Pour sa part, le modèle de Luc Girard fut celui qui a le plus marqué les auteurs du présent rapport de maîtrise. C'est celui qui a permis, en réalité, de faire le pont entre la théorie et la pratique, c'est-à-dire permettre de traduire en une démarche simple et pratique ce qui fut dit et écrit ces derniers temps au Québec sur le projet éducatif et les valeurs, notamment ce qu'on retrouve dans L'Esquive, l'école et les valeurs (1979) et dans L'Ecole québécoise, énoncé de politique et plan d'action (1979). Aussi ce dernier modèle va-t-il être analysé avec plus de profondeur.

Le modèle de Girard, qui est en somme un modèle de prise de décision, comporte huit étapes soit, l'identification du sujet, l'inventaire des éléments qui composent le sujet, l'analyse de la situation tant actuelle qu'attendue, la mesure de l'écart entre "ce qui est" et "ce qui devrait être" et évaluation de cet écart, la recherche des causes probables, le choix de solutions, le plan de mise en oeuvre et l'exécution et, enfin, l'évaluation.

L'identification du sujet consiste à préciser, à spécifier clairement le sujet, c'est-à-dire ce sur quoi doit porter la décision.

Faire l'inventaire des éléments qui composent le sujet, c'est décrire la nature "in se" du sujet tout en spécifiant ses principaux éléments. Ces derniers doivent être significatifs, c'est-à-dire pertinents par rapport au sujet choisi, exhaustifs, descriptifs et enfin essentiels par opposition à superflus. L'inventaire bien réalisé permettra à l'étape suivante de mieux reconnaître "ce qui est" et "ce qui devrait être".

Quant à l'analyse de la situation, il s'agit, d'une part, de la situation actuelle (ce qui est) et, d'autre part, de la situation attendue (ce qui devrait être). Analyser ce qui est consiste à décrire avec exactitude les faits et gestes vécus relativement à chacun des éléments identifiés à l'étape précédente, et ainsi contribuer à l'établissement de la problématique du sujet choisi. Les faits et gestes doivent être observables, importants, dans le sens de percutants, et réels plus que qualitatifs. C'est une photographie sans aucun jugement ni interprétation, et une réponse aux questions quand? où? quoi? qui? pour qui? pourquoi? combien? comment? Cette partie d'étape constitue un excellent point de départ pour définir la situation désirée et mesurer l'écart entre "ce qui est" et "ce qui devrait être". Incidemment la

situation attendue ou si vous voulez "ce qui devrait être" c'est l'idéal, le but à atteindre. On y retrouve habituellement la norme, le modèle, la politique, la règle. Bref, c'est une zone de performance souhaitée et réalisable.

Quant à l'étape mesure de l'écart entre ce qui est et ce qui devrait être et évaluation de cet écart, il s'agit de faire ressortir les points forts et les points faibles de la situation actuelle, à savoir des faits et gestes mesurables, observables, des conséquences avantageuses ou non, en somme des effets plutôt que des causes. Ces effets observables et mesurables permettent d'évaluer par la suite l'écart entre la situation actuelle et celle attendue, et ainsi de pouvoir identifier la nature du changement à opérer (majeur, mineur ou statu quo). Cette évaluation peut s'effectuer à l'aide d'une échelle graduée.

Se mettre à la recherche des causes probables, c'est identifier les causes probables des points forts et des points faibles déjà énumérés. C'est aussi trouver le pourquoi c'est comme çà, ce sur quoi il faut agir pour changer la situation, l'explication d'une situation satisfaisante ou insatisfaisante. Ces causes doivent être des manifestations visuelles ou observables. Il est bon de mettre par ordre d'importance les différentes causes et même d'isoler la principale. C'est un excellent moyen d'identifier déjà des solutions possibles et des cibles précises pour la décision envisagée et le plan d'action, car il y a un lien réel entre les causes, qui sont le noeud du problème, et les moyens proposés dans le plan d'action.

L'étude des causes étant réalisées, il faudra maintenant faire le choix de solutions, c'est-à-dire de la situation désirée, qu'il ne faut pas confondre avec la situation attendue décrite précédemment à la

troisième étape. En effet, alors que la situation attendue est l'idéal, le but à atteindre, la norme, le modèle, la politique, la règle, la situation désirée, tout en se rapprochant de l'idéal, n'en demeure pas moins une concrétisastion théoriquement réalisable qui établit davantage ses objectifs à partir de résultats concrets recherchés et des ressources (humaines et financières) dont on peut disposer pour l'appliquer. Cette situation doit exprimer une priorité de changement, une correction à apporter à la situation analysée, un point à redresser pour se rapprocher de la situation attendue. Elle peut être une proposition pour perfectionner un point fort ou améliorer un point faible. C'est en somme une réponse aux vrais besoins, réalisable et progressive.

Une fois choisies la ou les priorités de changement, il s'agit de choisir les moyens d'action aptes à l'atteinte de la situation désirée, de verser les ressources nécessaires et de mettre en oeuvre ces moyens d'action: c'est l'étape du plan de mise en oeuvre et de l'exécution. Ce plan d'action comporte, comme le précise Ozbekhan (1970), différents niveaux, à savoir normatif, qui fait référence aux valeurs en jeu et qui répond à la question "Oue devrais-je faire?", stratégique, qui fait référence aux ressources humaines et financières et qui répond à la question "Oue puis-je faire?", et enfin opérationnel, qui fait référence à la décision concrète déjà prise et qui répond à la question "Oue vais-je faire?" Il comporte aussi un contrôle régulier qui consiste à faire périodiquement le point sur les objectifs visés et sur l'opportunité des moyens d'action choisis pour l'atteinte de ces objectifs. Avec ce contrôle, on aborde déjà ici la dernière étape du modèle de prise de décision de Girard, à savoir l'évaluation.

Tout en étant de même nature que le contrôle, et comme lui périodique et même continu, l'évaluation n'en demeure pas moins une étape

particulière du modèle de Girard. Elle suit logiquement la réalisation, sur un certain laps de temps, d'une bonne partie du plan d'action. Elle permet de le compléter, de le réajuster, de faire de nouveaux choix et de relancer l'action. Elle consiste en une analyse détaillée du chemin parcouru entre l'ancienne "situation actuelle" et la "situation désirée".

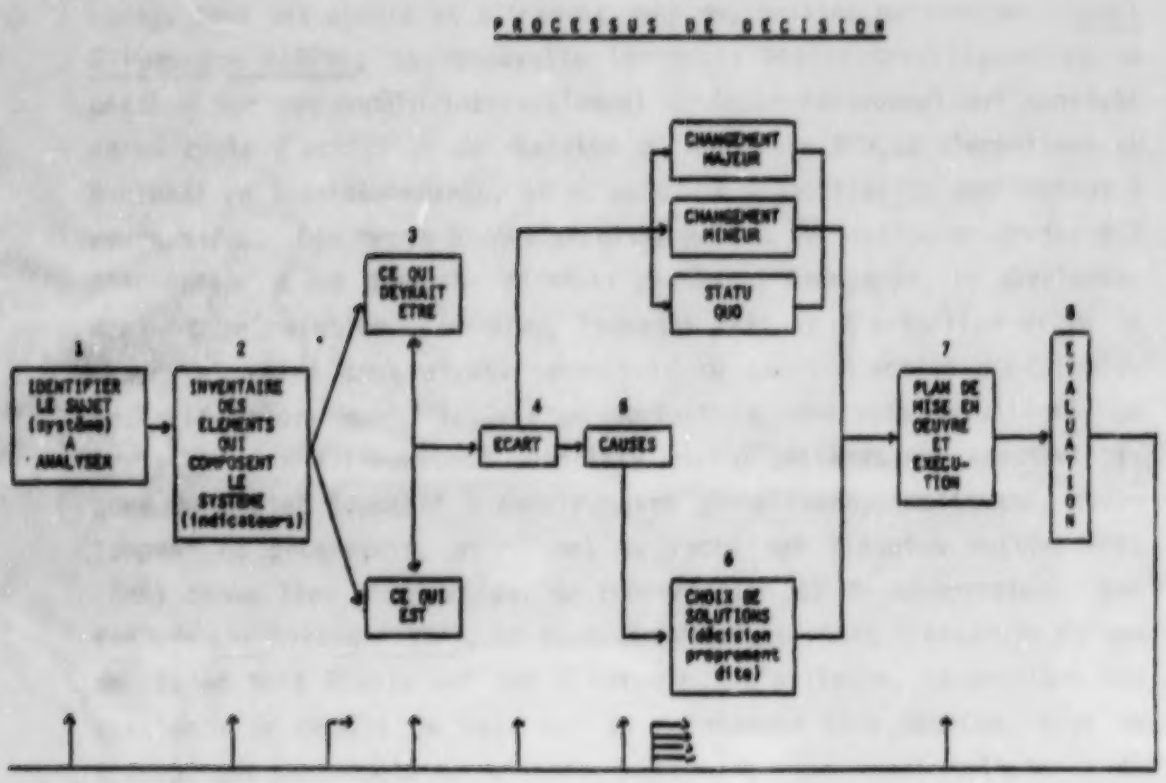
Les tableaux qui suivent illustrent bien l'évolution de la pensée de Girard. En 1981, son modèle de diagnostic organisationnel a la configuration suivante.

DIAGNOSTIC ORGANISATIONNEL

OBJET A ANALYSER: _____

| A | B | C | D | | E |
|---|---|---|---|---|---|
| Inventaire des variables clés | Description de la situation actuelle | Description de la situation attendue, souhaitée, norme, modèle, politique | Mesure de l'écart entre B et C<br>Points forts | Evaluation de l'écart<br>Points faibles | Cause probables de l'écart |
| Quels sont les aspects de l'organisation que je veux analyser ? | La photo: faits et gestes concrets sans aucun jugement | Ce qu'on aimerait qu'il se vive dans l'organisation (des choses idéales mais réalisables). | 1) Mesurer la distance entre ce qu'on aimerait qu'il se vive (C) et ce qui se vit réellement (B) | 2) Evaluer c'est-à-dire porter un jugement sur cette distance | - Pourquoi c'est comme ça ?<br>- Ce sur quoi il faut agir pour changer la situation décrite en (B) ↓ |
| F. Situation désirée ← | | | | | G. Moyens<br>Solutions<br>Correctifs<br>Cf.Tab.<br>Plan d'action |
| Priorité de changement | | | | | |
| Variable dépendante - - - - - Découle de (D): ce que je veux changer traduit en objectif - - - - - - - → | | | | | |

On reconnaîtra, dans son "processus de décision" de 1983, les mêmes étapes que les précédentes. Le "sujet à analyser" deviendra l'étape 1, A deviendra 2, B deviendra une partie de 3 (ce qui est) et C l'autre (ce qui devrait être), D deviendra 4, E deviendra 5, F deviendra 6 et G deviendra 7. Quant à 8 du "processus de décision" de 1983, il n'est pas explicite dans le modèle de diagnostic organisationnel, mais implicite dans le plan d'action de G. Voici le modèle de prise de décision prôné par Girard (1983).



On peut remarquer que la ligne continue, en bas du tableau, ramène un peu partout dans les huit étapes du modèle et témoigne qu'il s'agit bien d'une démarche cyclique et non linéaire.

Pour conclure l'étude de ces trois modèles théoriques de gestion de projet éducatif, voici quelques aspects qu'il faut retenir. D'abord L'Ecole québécoise (1979) fait du projet éducatif le cadre idéal de réalisation d'un système bien structuré de gestion, notamment du "Système de gestion des ressources éducatives (S.G.R.E., 1977)". L'énoncé de politique du ministre de l'Education insiste sur le fait que le projet éducatif englobe toutes les dimensions de la vie de l'école, engage tous ses agents et s'inscrit dans des balises nationales. Quant à Paquette (1979), il renouvelle les trois étapes traditionnelles de gestion par son modèle interactionnel et interréactionnel qui consiste en un cycle d'action et de réaction où les trois étapes s'emboîtent et évoluent en interdépendance, et où aussi la planification est surtout à court terme. Ces trois étapes traditionnelles de gestion progressent à l'intérieur d'une démarche en trois phases: l'émergence, le développement et le maintien. De plus, Paquette fait de l'animation et de la supervision les deux pivots essentiels du cadre d'action d'un projet éducatif, alors que l'analyse en devient la stratégie privilégiée de travail. Par ailleurs, il identifie quatre critères ou caractéristiques du projet éducatif à savoir, être globalisant, impliquant, développant et progressif, et il met le focus sur l'équipe multi-agents (EMA) comme lieu d'animation, de concertation et de supervision. Enfin, de Luc Girard (1983), il faudrait dire que c'est l'ensemble de son modèle en huit étapes qui est à retenir. D'ailleurs, la première intuition d'un modèle de base qui va maintenant être décrite, tout en s'inspirant du modèle de L'Ecole québécoise, est aussi tributaire de celui de Paquette et surtout de celui de Girard.

Première intuition d'un modèle de gestion.

Ces trois modèles théoriques de gestion laissent ressortir les éléments de base d'un modèle de gestion et ses trois étapes traditionnelles soit, la planification, la réalisation et l'évaluation, que l'Ecole québécoise décrit brièvement. La planification consiste à préparer l'action, donc à prendre des décisions concernant tout autant les objectifs visés que les moyens à prévoir. Quant à la réalisation du plan d'action issu du projet éducatif, c'est la conduite concrète, progressive et coordonnée des activités. Elle suppose non seulement le respect des processus prévus, mais également la participation constante des élèves, du personnel et des parents dans une même volonté d'atteindre les objectifs fixés. Enfin l'évaluation de l'action entreprise, selon la dynamique du projet éducatif, consiste à juger de la valeur et de la qualité de la collectivité scolaire en vérifiant, à la fois, dans quelle mesure ont été atteints les objectifs, et satisfaits les besoins auxquels le projet voulait répondre. Cette évaluation peut remettre en question une partie ou l'ensemble de la planification et, le cas échéant, suggérer des correctifs.

La première intuition de modèle de gestion s'arrêta surtout à l'étape planification et prit l'aspect suivant dans un tableau comparatif avec Girard (1983).

| | Girard 1983 | Première intuition d'un modèle de gestion de projet éducatif (1) |
|---|---|---|
| | 1. Identifier le sujet. | Présentation d'un outil de diagnostic d'un projet éducatif (outil 1) |
| | 2. Inventaire des éléments qui composent le sujet. | Précisons les termes (outil 2).<br>Qu'allons-nous photographier (outil 3).<br>On se branche (outil 4). |
| | 3. Analyse de la situation:<br>- ce qui est.<br><br>- ce qui devrait être. | <br>Photo S.V.P. (outil 5).<br>Développement du film (outil 6).<br><br>La photo idéale (outil 7). |
| | 4. Mesure de l'écart entre ce qui est et ce qui devrait être. | Prends ta balance (outil 8). |
| | 5. Recherche des causes probables. | Creuse jusqu'à la racine (outil 9).<br>Panorama de la situation (outil 10). |
| | 6. Choix des solutions. | Qu'est-ce qu'on fait? (outil 11). |
| | 7. Plan de mise en oeuvre et exécution. | |
| | 8. Evaluation | |

(1) Commission scolaire régionale des Vieilles-Forges, Table sur l'éducation aux valeurs, école St-Joseph, juin 1981.

Les premières préoccupations de la recherche s'arrêtent donc aux six premières étapes de Girard. Il s'agissait tout simplement de développer d'abord un outil d'identification du vécu et des valeurs du milieu. La préoccupation d'un outil de promotion (étapes 7 et 8) devait suivre un peu plus tard.

Cette première intuition émane, d'une part, des auteurs de la présente recherche et, d'autre part, d'une équipe multiagents de douze personnes de l'école St-Joseph de Cap-de-la-Madeleine, et fut immédiatement validée auprès d'elle. La démarche mise de l'avant part du vécu de l'équipe multiagents pour aller le valider par la suite auprès de l'ensemble des agents d'éducation de l'école. En effet, à l'outil 1 (Présentation d'un outil de diagnostic), il s'agit de perfectionner les membres de l'équipe sur un outil de diagnostic pouvant servir à recueillir le vécu et les valeurs de l'équipe multiagents. L'outil 2 (Précisons les termes) complète ce perfectionnement par des réflexions sur les valeurs, les notions de projet éducatif étant déjà acquises. Puis l'outil 3 (Qu'allons-nous photographier?) permet à l'équipe multiagents de choisir les aspects de la vie scolaire qui lui semble les plus pertinents à questionner (à l'école St-Joseph, dix aspects furent retenus). A l'outil 4 (On se branche), l'équipe identifie les valeurs qu'elle privilégie et choisit celle qui devrait être promue à l'école. A l'outil 5 (Photo s.v.p.), elle va vérifier dans les faits et gestes qui ont cours à l'école le degré de présence de la valeur choisie selon les dix aspects de la vie scolaire retenus à l'outil 3. Par ailleurs, l'outil 6 consiste à réaliser la synthèse de la photo recueillie. Quant à l'outil 7 (La photo idéale), il s'agit de donner à la valeur un contenu applicable à l'école, c'est-à-dire un contenu qui représente un défi sans pour autant être dans les nuages. L'outil 8 (Prends ta balance) permet déjà de mesurer l'écart entre le vécu et l'idéal et d'évaluer l'ampleur des changements à opérer. Puis à l'outil 9 et 10 (On creuse

jusqu'à la racine et Panorama de la situation), la recherche des causes de la situation actuelle introduit le plan d'action qui devrait suivre. Enfin l'outil 11 (Qu'est-ce qu'on fait ?) vient concrétiser la démarche précédente par un énoncé des changements souhaitables. Les étapes qui doivent normalement suivre sont le choix d'une ou deux cibles concrètes, la fabrication d'un plan d'action, sa réalisation et son évaluation.

Une fois réalisée la validation de ce premier outil d'identification des valeurs, l'équipe de recherche, à savoir l'équipe multiagents et principalement les auteurs de la présente recherche, a fait une première évaluation qui l'a amenée à effectuer un virage à 180 degrés. En effet, force fut de constater que l'équipe multiagents s'éloignait de l'ensemble des agents d'éducation de l'école qui ne devenait qu'un lieu de validation des projets de cette dernière. C'est ainsi qu'il devint évident qu'il fallait bien sûr continuer à développer la compétence de l'équipe multiagents, question de faire en sorte que chacun des membres de l'équipe ait un langage commun. Cependant, il apparut primordial de ne jamais faire de choix à la place de l'ensemble des agents d'éducation de l'école. Au lieu d'identifier les valeurs de l'équipe multiagents et de les étendre à l'ensemble du milieu par une simple validation, il faut plutôt dès le début aller dans le milieu pour identifier son vécu et ses valeurs. L'équipe multiagents est alors invitée à jouer un rôle d'animation au service de l'ensemble des agents de l'école. C'est dès ce moment qu'est ressortie clairement l'importance d'une phase préalable à la planification du projet éducatif de l'école, une sorte de mise en route du projet qui comprendrait au moins les étapes de la sensibilisation du milieu au projet éducatif et aux valeurs, de la structuration de l'équipe multiagents et de son perfectionnement. Aussi apparut-il nécessaire aux auteurs de la présente recherche d'élargir l'expertise auprès d'un comité technique d'experts, afin

d'articuler davantage une démarche de projet éducatif qui reposerait sur des valeurs.

Comité technique.

En effet, ce modèle de base de gestion de projet éducatif centré sur des valeurs fut validé et enrichi par un comité technique d'experts. Il faut s'entendre ici sur le sens de "comité technique: il ne s'agit pas d'un groupe structuré de travail qui s'est réuni à un moment précis pour étudier et valider une démarche de projet éducatif qui reposerait sur des valeurs, mais plutôt d'un certain nombre d'experts qui ont été consultés, soit personnellement lors de rencontres privées ou de sessions de perfectionnement, ou encore dans leurs écrits. Quoiqu'il en soit, ce comité technique a permis d'élaborer le modèle expérimental dont il sera question à la partie suivante du présent chapitre. Ce comité comprend donc messieurs André Godin de l'Université de Sherbrooke, Jacques Perron de l'Université de Montréal, Yvan Chevrette et Régent Fortin de Québec, anciennement du Service de recherche du ministère de l'Education du Québec et maintenant réunis en compagnie dans Sodeg inc. et, enfin, le chercheur pigiste Réginald Grégoire de Québec.

André Godin (1981).

Monsieur André Godin fut engagé par la commission scolaire régionale des Vieilles-Forges entre mars et août 1981 comme conseiller auprès d'une table régionale sur le projet éducatif. L'objectif de la table,

dont les auteurs de la présente recherche étaient les animateurs, était de définir les grandes lignes d'une "Politique d'aide aux écoles pour favoriser le développement des projets éducatifs". Son expertise fut déterminante sur plusieurs points. D'abord, il est apparu clairement qu'une commission scolaire avait un rôle important dans l'émergence, le développement et le maintien des projets éducatifs de ses écoles. Dans les faits, là où furent entreprises des démarches de projet éducatif, la commission scolaire de l'endroit a presque toujours joué un rôle de déclencheur et de soutien. Par ailleurs, le rôle de leadership du directeur d'école fut jugé essentiel tout au long de la démarche. Là encore, l'expérience démontre sans l'ombre d'un doute qu'il y a adéquation entre l'intérêt du directeur pour le projet éducatif et la qualité de ce projet, en particulier son maintien. De plus, le travail de la table régionale sur le projet éducatif ayant été réalisé en équipe multi-agents, l'importance et le fonctionnement de cette dernière furent grandement développés. Ensuite, une confirmation de plus s'ajoute à la croyance des chercheurs à savoir que la démarche de projet éducatif n'était en somme qu'une démarche de gestion, qui devrait normalement évoluer vers une gestion plus participative. Enfin, et c'est une conséquence de ce qui précède, Godin a grandement insisté sur l'importance d'une démarche structurée de projet éducatif, proposant même la démarche-type que voici.

# DEMARCHE - TYPE
## DE PROJET EDUCATIF

| | |
|---|---|
| SENSIBILISATION | - Mise en place du comité du suivi au niveau de l'école.<br>- Clarification de son mandat.<br>- Attitude des agents face au projet éducatif.<br>- Développement d'un vocabulaire commun:<br>  - nature et caractéristiques du projet éducatif de l'école.<br>- Raisons pour lesquelles l'école se donnerait un projet éducatif.<br>- Obligations à respecter durant la démarche.<br>- Eléments du projet éducatif. |
| ACTION | - Description de la situation actuelle de l'école.<br>A partir de l'analyse de cette situation, identifier avec les agents:<br>  - priorités<br>  - moyens<br>- Elaboration d'un plan d'action.<br>- Réalisation du plan d'action. |
| STABILISATION OU ADAPTATION | - Evaluation du plan d'action.<br>- Réajustements.<br>- Relance du projet éducatif: priorités nouvelles etc... |

(Godin 1981).

Jacques Perron (1981)

Quant à Jacques Perron, sa contribution fut surtout son volume Valeurs et choix en éducation, paru aux éditions Edisem de St-Hyacinthe en 1981. Perron propose un outil fort appréciable pour la qualité de ses réflexions sur le concept "valeur". Mais surtout il met au point un questionnaire vraiment exhaustif sur les valeurs. Ce questionnaire peut être très valable à l'intérieur d'une démarche de projet éducatif. Aussi les auteurs de la présente recherche n'hésite pas à le recommander au moment de la cueillette du vécu et des valeurs de l'école comme un des bons outils de diagnostic. Cependant, l'instrument n'anime pas le milieu. De plus, il est complexe et difficilement utilisable s'il n'est pas précédé d'une certaine tradition de participation dans le milieu, et soutenu par une équipe multiagents. Enfin, il nécessite une expertise peu commune et, d'ailleurs l'auteur s'en réserve normalement l'analyse et l'interprétation.

Yvan Chevrette et Régent Fortin (1981).

Les auteurs de la présente recherche ont été en contact fréquent avec Chevrette et Fortin, en particulier à l'automne 1981, au cours d'une session sur "Le soutien à la prise en charge en milieu scolaire". Il n'est pas nécessaire de préciser davantage l'apport de Chevrette et Fortin à la présente recherche puisque le chapitre 2 en a largement fait état lorsqu'il fut question du concept de "prise en charge". Qu'il suffise de répéter que ce concept de prise en charge constitue la base de la démarche de projet éducatif, son objectif ultime puisque le projet éducatif c'est, en fin de compte, la prise en charge du

quotidien de l'école par ses principaux agents. Par ailleurs, comme complément au concept "prise en charge", les auteurs de la présente recherche ont été mis en contact avec la méthodologie des systèmes souples de Peter B. Checkland (Systems Thinking, Systems Practice, Chichester (West Sussex), John Wiley, 1981). Cette méthodologie constitue une excellente façon de solutionner des problèmes faisant appel aux personnes mêmes qui les vivent comme aux acteurs principaux de leur solution. Son originalité est de ne mettre de côté aucune idée soumise à l'analyse. Ainsi tous les participants à la définition du problème s'y retrouvent et le pluralisme est respecté par la synthèse de la situation qui tient compte de toutes les visions du monde (weltanschauung) qui s'affrontent. Au lieu d'avoir recours à un choix de solutions qui exclut les autres (méthode dite de l'entonnoir, qui réduit les idées et les solutions), le choix d'une solution se fait par consensus et n'exclut aucunement les autres qui sont gardées en réserve.

Réginald Grégoire (1981).

Enfin, la direction générale des réseaux du ministère de l'Education du Québec fit paraître, dans une version revisée datée du 19 octobre 1981, sous la plume de Réginald Grégoire, un "instrument de réflexion et d'action" intitulé Les valeurs et le projet éducatif de l'école. Le chapitre 4 de l'instrument retient surtout l'attention car, pour la première fois, un instrument traitant des valeurs le fait sous la forme d'une démarche. Fait intéressant, les auteurs de ces lignes n'étaient pas au courant de la recherche de Grégoire au moment où ils entreprirent une réflexion semblable avec une équipe multiagents de l'école St-Joseph de Cap-de-la-Madeleine en janvier 1981. Aussi l'idée voulant que le hasard ait très souvent un rôle déterminant en recherche s'est

appliquée dans le cas de la présente recherche. C'est ainsi que les auteurs de la présente recherche ont découvert fortuitement dans les bureaux des consultants Chevrette et Fortin un document témoignant de l'existence de la recherche de Grégoire. Force fut de constater que l'instrument de Grégoire avait beaucoup en commun avec la présente recherche. En particulier, ils s'inscrivaient tous deux dans une démarche de projet éducatif, et proposaient un cheminement relativement semblable. En effet, la présente recherche s'apparente grandement à celle de Grégoire où elle a puisé une certaine confirmation. Cependant, elle s'appuie sur un cadre théorique beaucoup plus vaste, apporte des précisions sur les différentes écoles de pensée en éducation aux valeurs, en plus de comporter des parties complètement absentes chez Grégoire et le poids inestimable d'une validation dans le milieu. Aussi est-il maintenant pertinent de présenter le modèle expérimental que représente la démarche "Pour un dialogue des valeurs dans le projet éducatif de l'école".

## ANALYSE D'UN MODELE EXPERIMENTAL

En même temps que les auteurs du présent rapport poursuivaient leur recherche auprès d'un comité technique d'experts, la Direction générale des réseaux du ministère de l'Education du Québec porta attention à leur démarche et leur offrit la possibilité de l'expérimenter sur tout le territoire de la Direction régionale de Trois-Rivières, c'est-à-dire la région économique 04. Pour ce faire, elle proposa de subventionner l'expérimentation, et d'abord la rédaction des premiers outils de travail. C'est ainsi que fut entreprise, au printemps 1982, la rédaction de la démarche "Pour un dialogue des valeurs dans le projet éducatif de l'école", sous la forme de deux fascicules, d'abord un "Guide pratique" et ensuite des "Outils pour faciliter la démarche". Cela se fit dans le cadre d'une entente tripartite: Direction générale des réseaux du ministère de l'Education du Québec, Direction régionale de Trois-Rivières et Commission scolaire régionale des Vieilles-Forges. La Commission scolaire régionale des Vieilles-Forges s'engageait à rédiger la démarche et à fournir les ressources humaines devant servir au perfectionnement des écoles qui voudraient l'expérimenter, la Direction régionale de Trois-Rivières en ferait l'expérimentation dans une douzaine d'écoles de la région 04, alors que la Direction générale des réseaux assumerait les frais de la rédaction et de la diffusion des documents revisés après l'expérimentation.

Voici en quoi consistait la démarche qui devait être expérimentée. Cette démarche est un processus dynamique permettant à l'école et à tous les agents qui la font de prendre progressivement en charge leur réalité quotidienne. Elle est cette décision volontaire et consciente d'imprimer à l'école une direction, un élan de cohérence explicitement choisie par l'ensemble de ses agents. Cette démarche se fait en quatre

étapes bien distinctes, appelées "module". Un module représente des contenus structurés de notions et d'actions, d'ampleur variable, reliés à des objectifs, et faisant partie d'un ensemble plus vaste, la démarche. La démarche comprend quatre modules ayant chacun son objectif général. Voici les titres de ces modules: la mise en route, l'identification des valeurs du milieu scolaire, la promotion des valeurs dans le milieu scolaire et la relance. Par ailleurs, chaque module se subdivise à son tour en un certain nombre de parties plus spécifiques appelées "unités". La démarche comporte en tout douze unités qui seront décrites plus loin. Toutes les unités seront invariablement structurées de la façon suivante: le titre de l'unité, ses objectifs spécifiques, les consignes à suivre, les activités suggérées, les outils disponibles, le temps à consacrer et les écueils à éviter.

Le présent rapport de recherche se contentera de faire un tour d'horizon du but poursuivi par la démarche, des objectifs généraux de chacun des quatre modules et des objectifs spécifiques de chacune des douze unités, le tout accompagnés de courts commentaires. Le texte complet des deux fascicules qui ont servi à l'expérimentation est disponible auprès des auteurs du présent rapport.

Il faut d'abord se rappeler que lorsqu'une école entreprend sa démarche de projet éducatif, elle aboutit presqu'infailliblement et très tôt, dans une recherche de sens, d'orientation, en somme, de valeurs. Elle fait alors le dur apprentissage du dialogue des valeurs. Le problème résulte presque toujours de l'ambiguité des termes utilisés, du pluralisme qui paralyse toute discussion sous prétexte du respect de tous et, de façon particulière, de l'absence d'une démarche simple pour réaliser ce dialogue. L'ouvrage qui est ici présenté vise la solution de ce triple problème en proposant d'abord de clarifier le vocabulaire autour des valeurs et du projet éducatif, puis d'entreprendre une

démarche simple et pratique afin d'en d'arriver à des consensus dans le dialogue des valeurs. Cette démarche est une réelle proposition de service à l'école, adaptable à chaque milieu, pouvant s'intégrer à n'importe quel moment du projet éducatif et être constamment enrichie par le dynamisme et la créativité de tous ses agents. Une conviction anime cette recherche, c'est que chaque milieu connaît bien ses besoins et qu'il peut se prendre en charge. Tout ce qu'il demande, c'est un coup de main. La démarche se propose de lui apporter cette aide. Elle se veut un instrument d'autosensibilisation et d'autoperfectionnement de l'école sur le projet éducatif et les valeurs dont le but est de fournir à l'école un instrument simple et pratique pour identifier ses valeurs (vécues ou recherchées) et lui permettre ainsi d'en faire le centre de convergence et de rayonnement de son projet éducatif.

Le premier module s'intitule "la mise en route". L'objectif général poursuivi par ce module est de sensibiliser les principaux agents de l'école à la question des valeurs dans le projet éducatif et de fournir à l'équipe multiagents (EMA), responsable de ce projet éducatif, les bases d'un langage commun sur les valeurs. Le module comporte trois unités à savoir, la sensibilisation du milieu scolaire et la formation de l'équipe multiagents de l'école, la planification des rencontres de l'équipe et, enfin, son autoperfectionnement.

La première unité a comme objectif spécifique de sensibiliser les principaux agents de l'école au problème des valeurs et de leur importance dans le projet éducatif de l'école, et les amener à faire un pas vers la réalisation du dialogue des valeurs par la formation d'une équipe multiagents (EMA) représentative de tous ces principaux agents pour réaliser la démarche sur les valeurs.

Cette unité considère deux points de départ possibles, selon qu'il existe ou pas à l'école une équipe multiagents chargée du projet éducatif. S'il existe déjà à l'école une équipe multiagents (EMA) chargée du projet éducatif, l'animateur de l'équipe sensibilise les membres, planifie avec elle une sensibilisation des principaux agents de l'école et réalise, en collégialité avec l'EMA, la sensibilisation de ces principaux agents. Puis l'EMA invite le comité d'école à rejoindre à son tour l'ensemble des parents de l'école, alors que la direction pourrait profiter de toutes les occasions pour informer et sensibiliser les parents. Si l'école n'a pas encore son EMA sur le projet éducatif, la direction de l'école prend directement le leadership de la sensibilisation. Elle invite par ailleurs le comité d'école à rejoindre l'ensemble des parents de l'école. Dans cette unité, quatre écueils sont principalement à éviter:

- Escamoter cette unité et faire une sensibilisation superficielle. Il faut pourtant savoir que la sensibilisation est plus qu'une unité dans la démarche; elle s'étend à toute la démarche qui est entreprise.

- Forcer le consensus de l'école concernant la démarche. Il faut plutôt s'assurer que tous les agents du milieu ont vraiment pris conscience de leurs besoins face aux valeurs. C'est un écueil à toujours éviter, car il est l'ennemi no.1 d'une démarche vraiment communautaire comme l'est le projet éducatif et le dialogue des valeurs.

- Choisir trop rapidement les membres de l'équipe multiagents (EMA). Là où la chose est possible, il convient bien sûr de les choisir à l'assemblée même de sensibilisation. Mais cela doit se faire sans précipitation, pour éviter des délégations "unanimes" pour se débarrasser. Cependant, même s'il ne faut bousculer personne et qu'il

faut savoir attendre son moment, les quelques semaines suivant les rencontres de sensibilisation semblent suffisantes pour constituer l'équipe et convoquer sa première rencontre.

- Présélectionner les membres: cela peut conduire à du noyautage et compromettre la richesse naturelle d'une équipe hétérogène et pluraliste. Il faut plutôt faire confiance à la sélection démocratique, et veiller à ce qu'elle soit authentiquement démocratique.

Une dernière remarque: il est essentiel de bien informer l'ensemble de l'école tout au long d'une démarche de projet éducatif. Dans l'immédiat, il faut publiciser la formation de l'équipe multiagents, les noms des membres qui la composent et leurs responsabilités. Pour ce faire, il apparaît opportun de trouver un moyen original et efficace d'information-rétroinformation, et de le conserver pendant toute la démarche.

La deuxième unité a comme objectif spécifique de fabriquer le calendrier complet des rencontres pour toute la démarche sur les valeurs, et ainsi faire prendre conscience aux membres du travail à faire. De plus, il s'agit de se nommer un petit exécutif pour préparer les rencontres et assurer le suivi (miniéquipe). Concrètement, l'animateur de l'EMA convoque une première rencontre de l'équipe pour y traiter surtout les points suivants: l'objectif général et les grandes lignes de la démarche, le calendrier des rencontres de l'EMA et la formation d'une miniéquipe pour préparer les rencontres de l'EMA. Si une seule rencontre ne suffit pas, en prévoir une autre à très brève échéance. Entre temps, l'EMA mandate la miniéquipe de lui préparer des propositions de calendrier. Puis, faire l'évaluation de la rencontre. Enfin, remettre à chaque membre de l'EMA l'outil "Précisons les termes" et s'entendre pour que chacun en prenne sérieusement connaissance avant la prochaine rencontre de l'équipe. Dans cette unité, quatre écueils sont

principalement à éviter.

En ce qui concerne le calendrier des rencontres, il faut éviter:

- De forcer le consensus. Bien au contraire, il faut collectivement prendre conscience des obligations de chacun et chercher les compromis. Il peut cependant arriver que cet exercice soit l'occasion pour un membre de l'EMA de prendre conscience de son impossibilité de participer au travail de l'EMA et l'amène à démissionner. Les autres membres de l'EMA verront alors à remplacer promptement le membre démissionnaire.

- L'arbitraire du calendrier. En effet, il serait dangereux pour la vie de l'équipe de changer constamment la date des rencontres ou encore d'attendre à la fin de chaque rencontre pour préciser la date de la suivante.

En ce qui concerne la miniéquipe, il faut éviter:

- La présélection des membres de la miniéquipe. Cependant, les membres de l'EMA doivent être conscients 1) qu'il faut choisir des gens très disponibles, 2) que l'animateur et le secrétaire devraient en faire partie.

- De confier à la miniéquipe un mandat trop large: cette dernière aide l'EMA en préparant les rencontres et en assurant le suivi, mais ne doit jamais s'y substituer.

Une dernière remarque: il est opportun de bien informer, par le moyen habituel, l'ensemble de l'école du calendrier des rencontres de l'EMA, de la formation de la miniéquipe et du nom des membres qui la composent.

La troisième unité a comme objectif spécifique de permettre à chaque membre de l'équipe multiagents de s'habiliter personnellement au vocabulaire touchant les valeurs et le projet éducatif, et ainsi favoriser chez toute l'équipe l'élaboration d'un langage commun sur le projet éducatif et les valeurs. Chaque membre de l'EMA s'approprie les notions sur le projet éducatif et les valeurs contenues dans un document d'autoperfectionnement qui lui avait été remis à la fin de l'unité 2. Et lors d'une rencontre de l'EMA, il y a d'abord discussion en petit groupe de trois ou quatre pour permettre de vérifier que tout le monde comprend la même chose, puis échange en grand groupe (EMA) pour élaborer un langage commun sur les valeurs et le projet éducatif. Il faut, dès ce moment, prévoir un mécanisme d'accueil pour les nouveaux membres qui viendraient se joindre à l'EMA pour leur permettre d'acquérir eux aussi un langage commun sur le projet éducatif et les valeurs. Comme toujours, il faut faire l'évaluation à la fin de la rencontre. Dans cette unité, deux écueils sont à surveiller:

- Il faut éviter d'attacher une importance trop relative à cette unité et de penser trop facilement que c'est à travers la démarche que le langage commun sur les valeurs et le projet éducatif s'élaborera. Il faut s'entendre sur un minimum d'éléments avant d'aller plus avant dans la démarche. A cet égard, le travail personnel sur l'outil est indispensable: la richesse du groupe repose sur celle des individus.

- De plus, concensus et langage commun ne signifient pas qu'il faille tous avoir la même pensée. Cela signifie plutôt que dans l'équipe tout le monde parle de la même chose et que le vocabulaire employé est compris de tous. Il s'agit ici d'une condition "sine qua non" pour que le pluralisme soit viable et qu'il soit accepté d'emblée comme une richesse.

Le deuxième module s'intitule "Identification des valeurs du milieu scolaire". L'objectif général de ce module consiste à identifier les valeurs vécues et recherchées par l'école dans son vécu quotidien. Le module comporte trois unités à savoir, "photo s.v.p.", développement du film" et "album de famille".

La quatrième unité a comme objectif spécifique de permettre à l'EMA de s'habiliter à un outil de cueillette permettant de questionner certains aspects de la vie scolaire, pour en dégager les valeurs vécues et recherchées et avoir la photo la plus exacte possible des valeurs de leur école. Il faut attacher beaucoup d'importance à la rigueur de la photo qui sera prise dans l'école, car c'est sur elle que reposera tout le reste de la démarche. Pour ce faire, il s'agit d'habiliter tous les équipiers à prendre la photo, en expliquant très bien chacun des six aspects qui résument toute la vie de l'école et en fournissant les quelques repaires qui les accompagnent de même que les grilles qui serviront à photographier l'école. Il faut bien expliquer aux membres de l'EMA le travail que nécessitera la photo de l'école. D'abord, signaler que pour favoriser l'objectivité de la photo, les tâches seront réparties de façon à ce que le même travail soit fait en parallèle par deux personnes, si cela est possible. Aussi sera-t-il nécessaire que ces personnes n'entrent plus en contact une fois la cueillette des données commencée. De plus, faire remarquer que si possible chacun photographiera la clientèle qu'il représente à l'équipe et qu'il devra la rencontrer directement. Puis détailler le travail de cueillette aussi bien pour les faits, les gestes et les comportements, que pour les écrits qui circulent à l'école. Dans le cas des faits, des gestes et des comportements qui ont cours à l'école, il s'agit de prendre une photo la plus précise possible, et cela sans porter aucun jugement. Ne pas oublier que les faits, les gestes et les comportements ne sont que les indices d'une valeur, et que cette dernière ne doit pas être

confondue avec ces indices. La valeur rejoint plus profondément la nature de l'homme que ses gestes ou ses comportements, fussent-ils révélateurs. Cinq tâches sont ici identifiables. Première tâche: photo des enseignants et des p.n.e.. Procéder par interviews ou mieux par assemblées de cuisine regroupant huit ou dix personnes. Rencontrer le conseil des enseignants, s'il y a lieu. Cette tâche convient particulièrement aux enseignants et aux p.n.e. de l'EMA. Deuxième tâche: photo de la direction. Le directeur de l'école convoquera une rencontre spéciale de son comité de direction, s'il en a un. Là où le directeur est seul, il répondra lui-même à l'outil de cueillette, après avoir fait une petite enquête informelle auprès des principaux agents de l'école. Troisième tâche: photo des parents. Rencontrer le comité et l'inviter à faire une consultation plus large des parents par des assemblées de cuisine (huit à dix personnes) et par une assemblée générale. Cette tâche convient particulièrement aux parents de l'équipe. Quatrième tâche: photo du personnel de soutien. Rencontrer les principaux personnels de soutien par des interviews ou une assemblée de cuisine. Cette tâche convient particulièrement au membre qui représente les personnels de soutien de l'école, si c'est le cas. Cinquième tâche: photo des élèves. La photo des élèves est essentielle. Pourtant, il suffira de choisir un bon échantillon d'élèves (une ou deux classe(s) par niveau) et de faire une animation en classe. Avec l'enseignant, préparer quelques questions pour un travail en équipe et ensuite, en plénière, recueillir les remarques des élèves. De plus, là où il y a un conseil étudiant, il faudrait le rencontrer à l'occasion d'une réunion spéciale. Il serait souhaitable de confier cette tâche aux élèves qui siègent sur l'EMA, si tel est le cas, en avant bien soin de les soutenir efficacement. En somme, cette tâche pourrait être faite par un enseignant et des élèves, si l'EMA en compte. En ce qui concerne les écrits qui circulent à l'école, il faudrait confier cette sixième tâche à des personnes capables d'étude de textes et de

synthèses. Deux, ou mieux quatre membres de l'EMA, se chargent de l'analyse approfondie des écrits à savoir, les principaux documents qui véhiculent l'information à l'école, les politiques, les règlements, etc., en somme tout ce qui prend forme d'écrits et qui a une certaine importance à l'école. Tout d'abord, si votre école a fait dernièrement soit le vécu scolaire, l'analyse institutionnelle ou l'équivalent, il s'agit de partir de ces données recueillies et d'en faire une analyse en profondeur. A la rigueur, cette analyse pourrait remplacer la photo complète de l'école. Cependant, il semble préférable, quitte à réduire quelque peu l'opération, de réaliser l'unité quatre "photo s.v.p." telle que décrite ici. Cela a pour avantage de sensibiliser tous les agents de l'école aux valeurs et au projet éducatif. Dans l'esprit de la démarche de projet éducatif, qui en est une de prise en charge, il est primordial de partager la responsabilité de la photo entre tous les membres de l'EMA selon les six tâches qui viennent d'être décrites et de veiller à ce que chacun ait les outils dont il aura besoin et en nombre suffisant. De plus, avertir tout le monde qu'après la cueillette des données, chacun aura à en faire la synthèse en prenant soin de ne rien oublier et surtout de ne pas interpréter. Puis chacun préparera autant de copies de sa synthèse qu'il y a de membres dans l'EMA. Enfin, il ne faut pas oublier de faire l'évaluation de la rencontre, comme cela doit être la pratique courante. Dans cette unité, cinq écueils sont à éviter:

- Voir la tâche trop en gros, car la photo est peut-être vaste, mais elle repose sur un réel partage des tâches. Il faut cependant adapter la photo à la capacité réelle de l'équipe. Pourtant ce serait malheureux si cela devait conduite à réduire ainsi la tâche qu'elle ne contribuerait plus qu'à prendre une photo très fragmentaire de l'école. Il serait alors préférable pour l'EMA de faire le point sur la disponibilité de chacun de ses membres.

- Mettre trop de temps sur cette unité, car cela aurait pour effet de paralyser l'action future. A cet égard, il n'est pas nécessaire de rencontrer tout le monde et d'analyser tous les écrits. Un bon échantillon fera l'affaire. Il n'est pas plus valable cependant d'escamoter cette cueillette ou de réduire à outrance l'échantillon, comme il serait regrettable de se contenter de ses impressions personnelles et de répondre soi-même pour les autres.

- Ne confier la réalisation de l'unité quatre "photo s.v.p." qu'à quelques membres de l'EMA. Il serait plutôt préférable de rappeler ici aux membres de l'équipe que leur tâche en est une primordiale pour le projet éducatif de l'école.

- Confier des tâches mal définies et laisser chacun à ses propres moyens. Bien au contraire, il faut qu'à la fin de la rencontre de préparation de l'EMA, l'animateur ait en main un plan précis des tâches de tout le monde, qu'il s'assure que chacun connaît bien la sienne et possède les outils nécessaires.

- Tout parti pris, que ce soit l'interprétation des faits, l'embellissement ou la déformation de la photo, ou encore une cueillette sélective des données.

Enfin, comme il fut signaler à chaque unité, l'information est vitale. Bien informer, par le moyen habituel, l'ensemble de l'école de l'opération "photo s.v.p." qui démarre. A cet égard, fournir des précisions sur les activités principales, les clientèles qui seront rejointes, les aspects de la vie de l'école qui seront questionnés, ceux qui prendront la photo, et surtout l'échéancier envisagé.

La cinquième unité a comme objectif spécifique de compiler toutes les données contenues dans les écrits ainsi que les faits, les gestes et les comportements recueillis auprès des différentes clientèles, pour en faire un document-synthèse. Aussi, il s'agit de réunir l'EMA pour mettre en commun les photos que chaque membre a prises. Puis de mandater une ou plusieurs personnes pour réaliser un document-synthèse de toutes les données recueillies. Enfin, comme c'est l'habitude, faire l'évaluation de la rencontre. Dans cette unité deux écueils sont à éviter:

- Confier le travail de synthèse à quelqu'un qui n'en a pas l'habitude. Le document-synthèse est trop important pour qu'il soit confié à une personne non qualifiée.

- Interpréter les faits, les gestes, les comportements ou les écrits.

La sixième unité a, quant à elle, pour objectif spécifique d'examiner en profondeur le document-synthèse de l'unité précédente, document qui constitue la photo de l'école, pour réaliser un consensus, d'une part, sur les lignes directrices de chacun des aspects de la vie scolaire qui ont été questionnés et, d'autre part, sur les valeurs sous-jacentes à ces lignes directrices. Il s'agit de prendre connaissance du document-synthèse préparé par la ou les personnes qu'on avait mandatées à la dernière rencontre de l'EMA et, à l'aide de critères, de faire le consensus sur les lignes directrices des données recueillies ainsi que sur la liste des valeurs sous-jacentes à ces lignes directrices. Puis, confier la nouvelle synthèse à la ou aux mêmes personnes qui ont réalisé la précédente. Enfin, comme toujours, évaluer la rencontre. Dans cette unité deux écueils sont à éviter:

- Réduire trop vite le nombre de valeurs qui devraient former l'album

de famille, comme aussi l'extrême qui consisterait à allonger inconsidérément la liste (dix ou douze valeurs différentes semblent réalistes).

- Forcer le consensus. Si une deuxième rencontre s'avérait nécessaire, il faut la tenir. Cependant, il faudrait le faire à très brève échéance. En effet, il est absolument nécessaire qu'un large consensus soit fait sur chacun des aspects qui forment la photo de l'école, si l'on veut s'assurer une large participation au moment de l'application des retouches (plan ou miniplan d'éducation aux valeurs).

Une dernière tâche consiste à bien informer l'ensemble de l'école, par le moyen habituel, de l'"Album de famille" qui vient d'être constitué et à permettre la rétroinformation.

Les deux modules (six unités) qui ont été franchis jusqu'à maintenant peuvent n'être répétés qu'après trois, quatre ou même cinq années. L'album de famille constituera alors une banque de valeurs qui alimentera le projet éducatif pendant autant d'années. Il s'agira de choisir, à chaque année, la ou les valeurs à promouvoir pour l'année scolaire. Cette ou ces valeurs constitueront la ou les cibles privilégiées pour lesquelles il suffira de préparer un plan d'action. A la fin de l'année scolaire, en mai ou juin, après une bonne évaluation du travail de l'année, on ira à nouveau puiser dans l'album de famille une ou des valeurs pour l'année suivante. En somme, à la fin de l'unité six, le travail de l'EMA consistera à choisir dans l'album de famille une ou des valeurs et faire, pour chacune de celles-ci, un miniplan d'éducation aux valeurs pour l'immédiat. L'année suivante, repuiser dans l'album de famille pour y ressortir d'autres valeurs et faire un nouveau miniplan. Laisser ainsi le temps faire son oeuvre et,

progressivement, d'année en année, se constituera un plan d'éducation aux valeurs propre à chaque école, signe de sa couleur personnelle et de son incarnation dans le milieu.

Le troisième module de la démarche s'intitule "Education aux valeurs dans le milieu scolaire". L'objectif général du module consiste à faire l'intégration des valeurs choisies dans la gestion quotidienne de l'école et en faire une promotion efficace auprès de tous les agents qui oeuvrent à l'école. Ce module comporte quatre unités à savoir, "choix des plus belles photos", "photo retouchée", "qu'est-ce qu'on fait?" et "miniplan d'éducation aux valeurs".

L'unité sept a comme objectif spécifique de choisir dans l'album de famille une ou deux valeurs, trois au maximum, qui pourraient constituer autant de cibles pour le projet éducatif pendant l'année scolaire. Il s'agit d'aller puiser dans l'album de famille, de faire la liste de toutes les valeurs qui s'y trouvent et de choisir une ou deux valeurs, trois au maximum, pour en faire le centre du projet éducatif de l'école pour l'année qui vient. Ce choix se fait par l'ensemble des agents du milieu, l'EMA agissant comme soutien. Puis, faire l'évaluation de cette activité. Enfin, il est important de bien informer l'ensemble de l'école, par le moyen habituel, du choix des valeurs pour le projet éducatif, ou mieux, tenir un colloque pour choisir lesdites valeurs.

Quant à l'unité huit, il a comme objectif spécifique de faire prendre conscience des améliorations souhaitables à l'école face à la ou aux valeurs retenues. Pour ce faire, l'EMA se rappelle la première valeur qu'elle avait retenue à l'unité sept et commence un travail d'approfondissement de la nature de cette valeur. D'abord, elle trouve une

définition ou mieux le contenu général de cette valeur appliquée au milieu scolaire, puis le contenu spécifique pour chacun des six aspects de la vie scolaire. En somme, il s'agit de bien décrire ce qu'on aimerait voir vivre à l'école concernant la valeur choisie. A la fin de la rencontre, l'EMA donne au secrétaire le mandat de réaliser la synthèse des retouches proposées par les équipes. Enfin, on fait l'évaluation de l'activité. Trois écueils sont à éviter dans cette unité:

- Tout d'abord, trop idéaliser l'école qu'on souhaiterait: la valeur doit demeurer un défi réel, mais aussi réalisable par les jeunes.

- Ensuite, le fait de s'arrêter sur des détails d'attitudes ou de comportements qui ont peu d'importance avec la vie réelle de l'école et les véritables changements de mentalité qu'exige continuellement le développement du projet éducatif et l'éducation aux valeurs.

- Enfin, la tentation de passer trop vite aux moyens concrets et aux activités de promotion. Il faut, dans un premier temps, pousser la réflexion au niveau du contenu général de la valeur. A cet égard, le travail individuel de chacun des membres de l'EMA est primordial. Dans un deuxième temps, on pourra passer au contenu plus spécifique de la valeur en regard de chacun des six aspects de la vie de l'école.

La neuvième unité a comme objectif spécifique de choisir, parmi les résultats escomptés identifiés à l'unité huit, quelques priorités de changement pour le projet éducatif. Pour ce faire, il s'agit de prendre connaissance de la synthèse des retouches réalisée par le secrétaire de l'équipe et d'établir la liste de tous les résultats escomptés.

Puis choisir parmi ceux-ci quelques priorités pour le projet éducatif, en retenir deux ou trois qui sont plus réalistes, qui font l'unanimité et qui risquent de modifier sensiblement et positivement la vie générale de l'école. Il serait souhaitable que ces résultats escomptés touchent l'ensemble des aspects de la vie scolaire. Cependant, il ne faudrait pas tenir à tout prix à atteindre directement chacun de ces aspects. Qui trop embrasse mal étreint, dit le proverbe. D'ailleurs, il faut rappeler ici que ces six aspects de la vie scolaire, loin d'être cloisonnés, sont interreliés, imbriqués les uns dans les autres de telle sorte que viser l'amélioration d'un d'entre eux a, comme par osmose, de bons effets sur les autres. Aussi serait-il préférable de souligner que ces résultats escomptés doivent toucher d'abord l'ensemble des agents de l'école plutôt que nécessairement l'ensemble des aspects de la vie scolaire. Une fois réalisé le choix de quelques priorités, deux voies s'offrent à l'EMA. Si les agents de l'école ne sont pas tellement familiers avec la formulation d'objectifs affectifs, il est suggéré de suivre la "voie à court terme", proposée à l'unité dix, pour préparer votre miniplan d'éducation aux valeurs. Si par ailleurs les agents de l'école sont assez familiers avec la formulation d'objectifs affectifs, il est suggéré d'opter pour la "voie à moyen terme" proposée à l'unité dix, et pour cela de remettre aux membres de l'EMA l'outil intitulé "Pour préparer des objectifs d'éducation aux valeurs". Par ailleurs, il est primordial de confier à des personnes plus spécialisées sur les objectifs pédagogiques (enseignants, professionnels non-enseignants, direction) le mandat de se préparer davantage là-dessus. A la fin de la rencontre, l'évaluation se fait comme d'habitude. Par ailleurs, trois écueils sont à éviter dans cette unité:

- Il faut faire attention de ne pas confondre résultats (changements) et moyens ou activités. Le résultat (changement) est la modification qui résulte de l'action de changer, tandis que l'activité est le

moyen employé pour atteindre ce résultat, le moyen étant la cause du résultat par rapport au résultat lui-même qui en est l'effet. Donc, éviter de passer trop vite aux moyens ou aux activités, avant d'avoir bien identifié les résultats escomptés.

- De plus, il faut s'attaquer à des cibles qui auront un impact sur l'ensemble de la vie de l'école, mais qui demeurent possibles, réalistes. Il ne s'agit pas de choisir des résultats utopiques, mais d'envisager des aspects modifiables de la vie de l'école.

- Enfin, il est de la plus haute importance de ménager la motivation des non spécialistes de la pédagogie. Aussi est-il pertinent de bien évaluer les compétences de l'EMA avant de choisir entre la "voie à court terme" et celle à "moyen terme" pour la préparation de votre miniplan d'éducation aux valeurs. Dans le doute, privilégier la "voie à court terme".

Une dernière tâche consiste à bien informer l'ensemble de l'école, par le moyen habituel, des priorités de changement retenues (résultats escomptés).

Enfin, dans ce troisième module, l'unité dix a comme objectif spécifique de mettre au point un plan d'action réaliste pour l'intégration de la valeur choisie dans la gestion quotidienne de l'école et pour une promotion efficace auprès de tous les agents qui oeuvrent à l'école. L'EMA prépare son miniplan d'action selon la "voie" qu'elle a choisie à l'unité neuf. Il s'agit pour elle d'étudier l'outil huit "Synthèse des retouches de l'EMA" et l'outil neuf "Qu'est-ce qu'on fait?" et bâtir le miniplan d'éducation aux valeurs en prenant soin qu'il touche les principaux aspects de la vie scolaire et en suggérant des activités d'intégration et de promotion de la valeur pour chacune des clientèles. Il

s'agit bien de suggestions d'activités, puisque chaque catégorie d'agents sera invitée à préparer elle-même son miniplan. Ici encore, il est important de partager les tâches entre tous les membres de l'EMA. Pour les activités d'intégration de la valeur dans toutes les dimensions de l'école, l'EMA véhicule ses suggestions à tous les agents de l'école et invite chaque catégorie d'agents à critiquer et enrichir ce miniplan et, bien plus, à bâtir eux-mêmes leur propre miniplan d'éducation aux valeurs. Chaque groupe d'agents, avec l'aide de son représentant sur l'EMA, pourra compléter son miniplan. On invitera alors chaque groupe d'agents de l'école à communiquer le plus vite possible son miniplan à un membre précis de l'EMA, laquelle demeure la coordonnatrice du plan d'ensemble. Quant aux activités de promotion de la valeur, l'EMA confiera cette tâche à un comité "ad hoc", auquel elle remettra les suggestions qu'elle a préparées, en l'invitant à lui remettre le plan de ces activités dans un court délai convenu avec le comité. Puis, l'EMA confiera à certains de ses membres le mandat de suivre plus spécifiquement le déroulement du miniplan. Enfin, l'activité sera évaluée comme c'est la pratique. Deux écueils sont ici à surveiller:

- Il faut éviter un plan vague qui a peu de prise sur la réalité de l'école. Le plan doit comporter des actions concrètes qui auront des incidences directes sur la vie quotidienne de l'école jusque dans la salle de cours.

- Même si le plan doit représenter un certain défi, ce qui est très stimulant pour tout le monde, il faut éviter, au début, un plan trop audacieux: il est préférable de commencer par de petites actions et de les mener jusqu'à terme.

Pour faciliter l'intégration de la valeur dans le projet éducatif de l'école, il faut qu'une grande volonté d'amélioration personnelle anime

individuellement et collectivement tous les agents d'éducation. Chacun devrait se poser les deux questions suivantes: que puis-je faire, personnellement, dans mon secteur d'activités, pour vivre et faire vivre la valeur choisie? Que puis-je faire pour aider les autres, pour participer à l'action de l'ensemble? Il ne reste qu'à se mettre à l'oeuvre avec diligence, car tous ces efforts de réflexion qui furent investis doivent maintenant porter fruits. Veuillez noter qu'un bon stratège sait reconnaître les points forts et les points faibles de son organisation, de même que les agents-moteurs et les agents-résistants face à un quelconque changement. Aussi sait-il choisir des cibles qui constituent des défis réalistes.

Enfin l'EMA n'attend pas la réalisation finale d'un miniplan d'éducation sur une valeur pour se mettre à en planifier un nouveau. En effet, après avoir confié à certains agents le soin de superviser la réalisation du miniplan, l'EMA choisit de nouvelles cibles et prépare des suggestions d'activités, de telle sorte qu'une fois le premier miniplan réalisé et évalué, on puisse immédiatement relancer l'action sur une autre valeur.

Le quatrième et dernier module de la démarche s'intitule "La relance". Son objectif général consiste à évaluer le degré d'intégration de la valeur dans la vie de l'école et à revitaliser le projet éducatif en relançant la démarche sur les valeurs. Ce module comporte deux unités à savoir, "évaluation continue et revision du miniplan" et "relance de la démarche".

L'unité onze a comme objectif spécifique de vérifier la présence de la valeur et son degré d'incarnation dans les principales dimensions de l'école. L'EMA doit inviter, dès le départ, tous les agents à évaluer continuellement leurs activités visant à intégrer la valeur dans leurs

sphères respectives. Elle doit aussi inviter le comité "ad hoc", chargé de certaines activités de promotion au niveau de toute l'école, à faire de même. De plus, à l'échéance prévu du miniplan, l'EMA doit elle-même évaluer toute l'opération. D'abord, elle invite, par écrit, un peu avant l'échéance du miniplan, aussi bien le comité "ad hoc" que les autres agents de l'école à évaluer leurs actions (prévues ou spontanées) et à lui remettre le bilan. L'EMA fournit les outils nécessaires. Lors d'une rencontre régulière, l'EMA fait l'examen des évaluations fournies par les principaux agents et évalue elle-même toute l'opération. Dans cette onzième unité, trois écueils sont à éviter:

- Escamoter cette étape, car elle peut préserver d'erreurs futures et fournir une bonne occasion de se remotiver à l'action.

- Faire une évaluation trop générale: servez-vous de la grille d'évaluation qui convient à vos besoins.

- Que l'EMA soit perçue comme juge: elle est plutôt coordonnatrice du plan d'éducation aux valeurs et stimulatrice d'actions futures.

Enfin, il est ici important de bien informer tous les agents de l'école des progrès enregistrés, dont témoigne le bilan, et inviter tout le monde à choisir d'autres cibles et à relancer l'action.

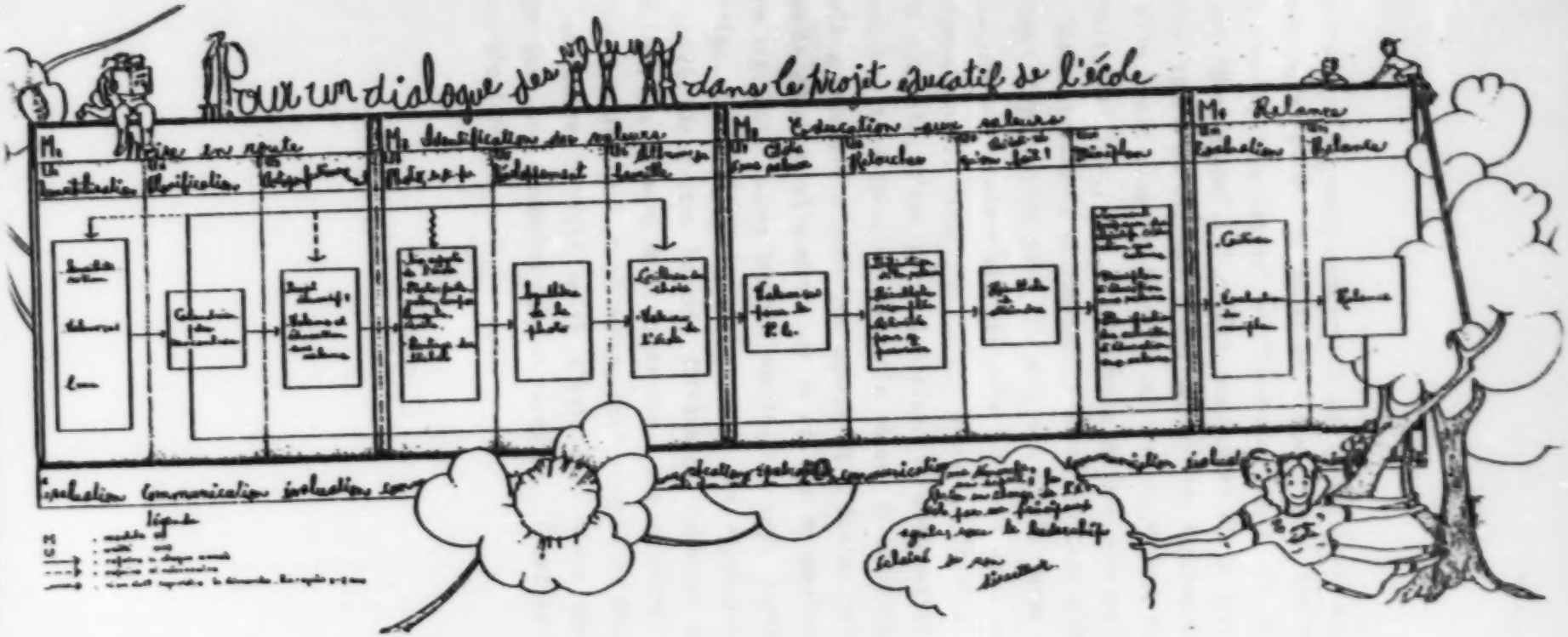
La dernière unité, la douzième de la démarche, a comme objectif spécifique de revitaliser le projet éducatif en relaçant la démarche sur les valeurs. Même si le projet éducatif s'est enrichi de la valeur que toute l'école vient de vivre, il n'est pas pour autant terminé. L'école est dans un cycle perpétuel d'actions-réactions qui se développe toujours davantage. Il faut alors résister à deux tentations qui guettent ceux qui viennent de franchir une étape importante à savoir,

s'asseoir sur ses lauriers devant ses succès, ou se décourager devant le peu de résultat obtenus. Il ne faut pas oublier que la vie va de l'avant et que succès comme échecs n'en constituent que des étapes. Actuellement deux voies s'offrent à vous:

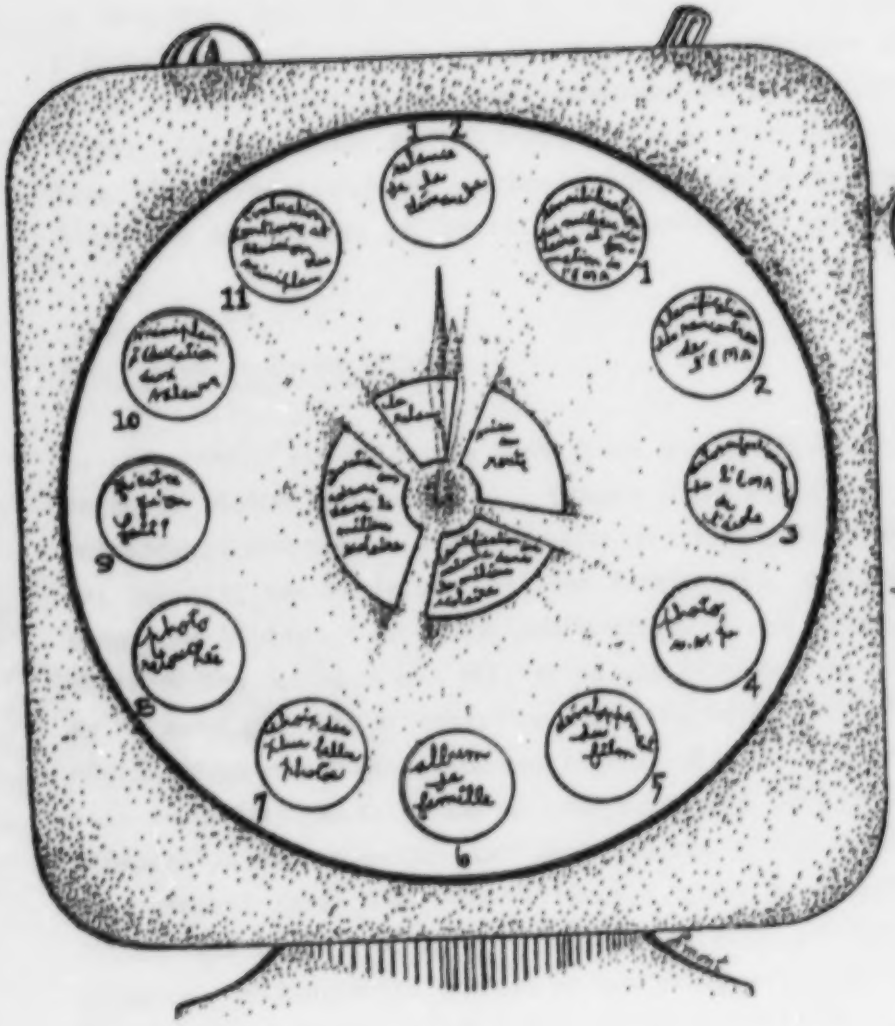
- si l'album de famille, qui a été réalisé à l'unité six, est suffisamment étoffé et constitue une source valable pour y puiser de nouvelles cibles ou de nouvelles valeurs, après avoir planifié ses rencontres futures grâce à l'unité deux, l'EMA reprend la démarche au troisième module (promotion des valeurs dans le milieu scolaire), à l'unité sept (choix des plus belles photos);

- si elle pense cerner davantage les valeurs qui doivent être au centre du projet éducatif en reprenant complètement la démarche, l'EMA décide s'il est utile de refaire le premier module (mise en route) ou si elle peut aller tout de suite au deuxième module (identification des valeurs du milieu scolaire), à l'unité quatre (photo s.v.p.).

Ainsi se termine la description de la démarche "Pour un dialogue des valeurs dans le projet éducatif de l'école". Pour illustrer cette démarche d'une manière synthétique, voici le tableau suivant.


Pour un dialogue des valeurs dans le projet éducatif de l'école

Deux remarques s'imposent concernant ce tableau-synthèse. Tout d'abord, deux mots reviennent comme en litanies sous les rectangles des unités à savoir, "évaluation" et "communication". En ce qui concerne le concept "évaluation", il s'agit aussi bien d'une évaluation continue, unité après unité, que d'une évaluation systématique à l'unité onze. Elle prend plus la forme d'une analyse, comme Paquette (1979) l'entendait plus haut, que d'une simple mesure ponctuelle. Quant au concept "communication", il englobe ce souci constant d'information qui doit animer l'EMA. Bien plus, il doit prendre la forme d'un réseau de communication où l'information circule dans les deux sens, et où la rétroinformation est favorisée. C'est ainsi que le rôle de supervision de l'EMA consiste, d'une part, à évaluer la démarche et ses résultats et, d'autre part, à créer un véritable réseau de communication, un lieu de parole accessible à tous les agents de l'école. L'autre remarque concerne la démarche elle-même, qui en est une de gestion, comportant à ce titre les trois étapes traditionnelles que sont la planification, la réalisation et l'évaluation. La grandeur des rectangles ou carrés de chaque unité (de quatre formats différents) témoigne de l'importance qu'attachent les auteurs de la recherche à chaque unité. Par ailleurs, la flèche qui part de l'unité douze, pour revenir au début et se subdiviser, accrédite le fait qu'il s'agit bien d'une démarche cyclique évoluant dans une dynamique action-réaction. C'est ce dont le cadran qui suit témoigne.



# A l'heure du projet éducatif et des valeurs

## EXPERIENCE OU INNOVATION CONTROLEE

La démarche "Pour un dialogue des valeurs dans le projet éducatif de l'école" fut expérimentée par la suite entre septembre 1982 et octobre 1983. La méthodologie appliquée comporte les quatre points suivants à savoir, la population et l'échantillon, les instruments utilisés (système d'expérimentation et système d'évaluation de la pratique active), l'analyse des données et, enfin, l'échéancier de réalisation.

### Population et échantillon.

La recherche s'est effectuée dans douze écoles situées sur le territoire de la région économique 04. Chaque école a mis sur pied une équipe multiagents composée de représentants de la direction, des enseignants, des parents, des professionnels non-enseignants, des élèves et du personnel de soutien. En somme une douzaine de personnes par école. Le choix de ces écoles s'est fait selon une procédure de "hasard contrôlé" en ce sens que l'expérimentation fut offerte à toutes les écoles de la région 04 et que furent retenues toutes celles qui avaient déjà un vécu face au projet éducatif ou qui manifestaient un intérêt certain pour l'éducation aux valeurs. Les douze écoles choisies pour la recherche représentent assez bien les différents types de clientèles étudiantes effectivement actives dans le réseau scolaire québécois à savoir, le primaire, le secondaire général et professionnel (1000 élèves et plus), le secondaire général (1000 élèves et moins) et l'adaptation scolaire.

Instruments.

Les instruments utilisés s'inscrivent, d'une part, dans un système d'expérimentation et, d'autre part, dans un système d'évaluation de la pratique active.

Système d'expérimentation.

L'expérimentation s'inscrit dans le cadre d'une recherche-action et comprend un ensemble d'activités définies d'une façon opérationnelle. Il s'agit d'expérimenter une démarche qui est le fruit d'une première recherche menée à l'école secondaire St-Joseph de Cap-de-la-Madeleine pendant l'année scolaire 1980-1981. Au terme de cette année de recherche "tabula rasa" avec une équipe multiagents de l'école, les auteurs de la présente recherche ont été chargés, par la Direction générale des réseaux du M.E.Q., d'écrire la démarche vécue à St-Joseph et de la systématiser. De plus, la Direction générale des réseaux du M.E.Q. invitait les auteurs à l'expérimenter dans un certain nombre d'écoles, dans le cadre d'une recherche-action, pour enfin la réécrire selon les recommandations des différentes équipes multiagents. La Direction générale des réseaux s'engageait alors à publier la démarche à la fin de 1983.

Cette démarche intitulée "Pour un dialogue des valeurs dans le projet éducatif de l'école", propose à l'équipe multiagents un guide pour identifier, choisir, faire la promotion et intégrer des valeurs dans le projet éducatif de l'école. La démarche proposée est divisée en quatre modules représentant chacun des contenus structurés de notions et d'actions reliées à des objectifs. Chaque module se subdivise à son tour en un certain nombre de parties plus spécifiques appelées "unités" dans

lesquelles on retrouve consignes, activités, outils, temps de réalisation, écueils à éviter et références.

De plus, dans chaque école, l'expérimentation est encadrée par une miniéquipe regroupant un animateur, un secrétaire et un observateur. Ce petit groupe de travail a pour principal rôle d'assurer un développement harmonieux de la démarche, c'est-à-dire de voir à ce que:

- l'équipe multiagents de l'école réalise strictement chacune des étapes de la démarche;

- l'évaluation de chacune des activités s'effectue en cours de route;

- les données recueillies soient colligées aux fins de l'analyse, de l'appréciation et des décisions à prendre quant aux changements à apporter dans la rédaction finale de la démarche.

Enfin toute la recherche est coordonnée par un comité pivot composé d'un représentant de la Direction générale des réseaux du ministère de l'Education du Québec, d'un représentant de la Direction régionale de Trois-Rivières et de deux chercheurs. Sa responsabilité consiste à planifier et à superviser l'ensemble de l'expérimentation, en particulier le perfectionnement des membres des différentes miniéquipes, l'encadrement de celles-ci, l'analyse et l'appréciation des données de même que la production finale du document de la démarche.

## Système d'évaluation de la pratique active.

L'évaluation de la démarche "Pour un dialogue des valeurs dans le projet éducatif de l'école" implique les deux types de collecte de données suivants: l'observation et le feedback. Dans les deux cas la collecte des données se fait avec l'aide de grilles préparées à cette fin. Ces grilles mettent le focus sur certains paramètres ou critères qui nous permettront de bien évaluer la démarche. Les paramètres concernant l'observation sont de deux catégories: la première se rapporte à la qualité de la communication, tandis que la deuxième touche la qualité du consensus. Quant aux paramètres ou critères retenus pour le feedback, ils concernent la qualité de la démarche dans ses volets contenu, contenant et environnement. Des indicateurs viennent définir ces paramètres ou critères par des éléments représentatifs de la réalité circonscrite, éléments sujets à une certaine pondération. Le mode d'évaluation et le processus suivis sont extraits d'une méthodologie développée par le groupe Séguin, Jomphre, Gingras et Hurley (avril 1981) de l'U.O.T.R. pour l'évaluation de programme d'enseignement du premier cycle universitaire. L'utilisation de ce mode d'évaluation, qui comporte les phases délimitation, description, appréciation, s'avère appropriée pour la présente recherche-action. De plus, bien avant la cueillette des données, une période de formation des membres des miniéquipes chargées de l'évaluation continue a été réalisée. L'objectif de ces rencontres de formation était d'habiliter les miniéquipes à l'utilisation adéquate de chacun des instruments de cueillette.

## Analyse des données.

L'analyse et l'appréciation des données se réalisera a posteriori par le comité pivot en collaboration avec les différentes miniéquipes. Les

données recueillies serviront de base à l'équipe d'évaluation pour effectuer deux types d'analyses:

- une analyse de congruence, pour déterminer le degré de correspondance entre, d'une part, la réalité observée et vécue lors de l'expérimentation et, d'autre part, la démarche proposée au point de départ,

- et une analyse de contingence pour vérifier l'existence de liens logiques et empiriques entre les différentes étapes de la démarche.

A partir de ces deux analyses, l'équipe d'évaluation pourra apprécier la démarche vécue dans sa totalité et prendre les décisions appropriées concernant les améliorations, les modifications ou les transformations à apporter à la démarche "Pour un dialogue des valeurs dans le projet éducatif de l'école".

Echéancier de réalisation.

Dès le début de l'expérimentation, le calendrier de réalisation suivant a été décidé:

Janvier 1982.

Mise au point du plan général de la recherche.

Février - octobre 1982.

Elaboration des documents de la démarche "Pour un dialogue des valeurs dans le projet éducatif de l'école".

Février - septembre 1982.

Préparation de l'expérimentation:

- choix des écoles (12),
- élaboration des instruments de cueillette de données,
- perfectionnement des miniéquipes,
- mise en place des équipes multiagents dans chaque école choisie.

Septembre 1982 - juin 1983.

Expérimentation proprement dite de la démarche dans douze écoles de la région 04 et évaluation continue par les équipes multiagents.

Juin - octobre 1983.

Analyse et traitement des données:

- compilation des données,
- confection des fiches d'appréciation,
- analyse des données,
- appréciation des données,
- prise de décisions pour recommandations.

Deux autres activités devaient normalement suivre de près, à savoir:

Octobre - décembre 1983.

Production de la version finale de la démarche "Pour un dialogue des valeurs dans le projet éducatif de l'école" et remise du document à la Direction générale des réseaux du M.E.Q.

Septembre - décembre 1983.

Elaboration du rapport de recherche et remise à l'U.Q.T.R.

Ces deux activités furent pourtant décallées, par suite d'une demande de la Direction générale des réseaux du ministère de l'Education d'étendre à toutes les régions du Québec l'expérimentation de la démarche. Les deux dernières activités furent donc modifiées ainsi:

Octobre 1983 - juin 1985.

Tournée de sensibilisation à la démarche, dans les principales régions du Québec, et cueillette de nouvelles données pertinentes qui complétèrent la validation du modèle expérimental.

Janvier 1985 - décembre 1985.

Elaboration du rapport de recherche et remise à l'U.Q.T.R.

Janvier 1986 - juin 1986.

Production et publication de la démarche s'intitulant maintenant "Pour un projet éducatif centré sur des valeurs à l'école primaire et secondaire".

## EVALUATION DU MODELE EXPERIMENTAL

Les principales données de la recherche proviennent de l'expérimentation d'un modèle de gestion de projet éducatif centré sur des valeurs. Cette expérimentation fut conduite, entre avril 1982 et octobre 1983, dans douze écoles de la région 04. Pour effectuer l'analyse de ces douze expériences sur le terrain, le comité de coordination de l'expérimentation, appelé aussi comité pivot, a pris en considération certaines caractéristiques qu'il jugeait importantes pour évaluer l'impact qu'elles avaient eu sur leur milieu. C'est ainsi que tour à tour furent examinés le type de comportement découlant de la pratique quotidienne (communication, consensus) et le degré de faisabilité de la démarche (instrument simple et pratique). La question de la qualité de la communication et des consensus, de même que celle de la démarche, du côté contenu, contenant et environnement, étaient bien le défi qui se posait au point de départ. Pouvait-on affirmer en particulier que, si l'on faisait vivre à l'école une démarche simple et pratique de projet éducatif centré sur des valeurs, elle parviendrait facilement à un dialogue et à des consensus sur les valeurs à promouvoir, et à se donner un plan satisfaisant d'intégration et de promotion des valeurs choisies dans son vécu quotidien? Ce défi était d'autant plus important que les résultats de l'expérimentation du modèle étaient fort attendus dans différents milieux en recherche d'instruments concrets et efficaces permettant à l'école de se donner un projet éducatif centré sur des valeurs. Les aspects mentionnés ont donc servi de paramètres à une analyse qualitative globale, sans pour autant aller jusqu'à des comparaisons quantitatives. Comme il fut précisé plus haut, la cueillette des données s'est effectuée, d'une part, en cours d'expérimentation, au moyen d'une grille d'observation du fonctionnement des douze équipes multiagents et d'une grille de "feedback" sur la pertinence des

différentes étapes de la démarche et, d'autre part, à la fin de l'expérimentation, par l'évaluation à posteriori d'un certain nombre de thèmes basés sur le contenu et le déroulement de la démarche. L'instrumentation utilisée pour la cueillette, tout en ayant un certain caractère scientifique, faisait d'abord et avant tout partie de la recherche-action autant comme instrument de support aux agents participants, pour les aider dans leur propre fonctionnement, que comme grille d'analyse des résultats de la pratique. Aussi faudra-t-il se souvenir de cette limite dans l'évaluation des résultats qui va suivre.

Voici donc le plan de cette partie concernant l'évaluation du modèle expérimental. D'abord, à partir des données recueillies à l'aide de la grille d'observation, la qualité de la communication et des consensus sera étudiée. Puis, suite à des renseignements fournis par la grille de "feedback" en cours d'expérimentation et par la session d'évaluation de deux jours à la fin de l'expérimentation, la démarche en général sera passée en revue, notamment les thèmes sensibilisation, équipe multiagents, autoperfectionnement, photo de l'école, plan d'éducation aux valeurs et réseau de communication. Enfin, ce sera l'énumération d'une série de recommandations en vue de la production d'un modèle opérationnel de gestion de projet éducatif centré sur des valeurs.

## Selon la grille d'observation

### Communication.

A la question de savoir si la démarche de gestion de projet éducatif proposée allait favoriser une communication de qualité entre les agents d'éducation, force est de constater une réelle amélioration des relations entre ces derniers. L'expérience a amené les gens à se cotoyer, à partager leurs connaissances, à travailler ensemble, à bâtir quelque chose et à avoir, par conséquent, des relations positives et soutenues.

Entre autres, il a été observé que les participants pouvaient s'exprimer, qu'ils se respectaient entre eux, qu'ils étaient à l'écoute de l'autre, qu'ils avaient l'esprit ouvert à la critique, que le travail en petit groupe était favorisé et que l'information était accessible à tous et circulait facilement. Le climat détendu était vraiment apparent. Même différents, les agents étaient bien accueillis, se sentaient utiles et désirés dans l'équipe. Plus ils se connaissaient, plus les échanges étaient vrais, plus les critiques étaient positives et constructives. Aussi, plus ils se cotoyaient, plus ils trouvaient satisfaisant de travailler ensemble, de voir autant d'agents différents assis à la même table. Ils prenaient ainsi conscience de leur école et de la richesse du pluralisme, dans un esprit de plus grande ouverture.

Outre ce climat facilitant l'échange, il était cependant visible que les parents et les élèves mettaient du temps à embarquer. Cette hésitation était due en grande partie à leur manque de préparation à de tels échanges. Il faudra viser à mieux intégrer les parents et les élèves au début de la démarche. De plus, une attention particulière à leur implication lors des rencontres de l'équipe multiagents permettrait d'éviter la domination des professionnels de l'éducation et favoriserait ainsi les interventions des parents et des élèves.

En somme, on peut conclure à la qualité de la communication dans l'équipe multiagents en se référant au niveau élevé des échanges favorisés par un climat d'accueil et d'ouverture, et en se basant sur la grande satisfaction observée chez les participants. Comme conséquence, on constate généralement que l'école est devenue plus dynamique, plus humaine, et qu'elle est davantage un lieu de réflexion, de dialogue et d'action.

Consensus

A la question de savoir si la démarche proposée allait favoriser des consensus parmi les agents d'éducation, bien au-delà du pluralisme, l'expérience vécue permet de répondre dans l'affirmative. Il a été remarqué, en particulier, que chacun respectait l'opinion de l'autre, que l'entente et le compromis étaient monnaie courante (exemple sur la date des rencontres, la définition autour du projet éducatif), que les gens se ralliaient assez facilement à la majorité, que le partage des tâches était facile et motivant et que la réception face au projet éducatif était meilleure plus on avançait dans la démarche. Il a été également observé que les agents se sont entendus sur un langage commun et que les valeurs retenues plaisaient à l'ensemble des participants et des agents de l'école. Par ailleurs, un grand sentiment de fierté et d'appartenance au milieu a été remarqué chez eux: ils étaient conscients d'une meilleure prise en charge du quotidien de leur école. Ce comportement fort intéressant s'est particulièrement vérifié par le maintien du projet dans les douze écoles, malgré les nombreux moyens de pression provoqués par l'année des négociations dans le secteur de l'Education. Plus encore, la ponctualité et l'assiduité aux réunions ont été quasi parfaites tout au long du projet. De plus, on a remarqué, d'une part, l'acquisition par les participants de nouvelles habiletés telles une méthode de travail, une meilleure participation et une plus grande créativité, alors que, d'autre part, la direction d'école a été amenée à être plus démocratique, c'est-à-dire à partager son leadership et à dialoguer plus facilement et plus librement avec les différents agents de l'école.

Par contre, il a été noté que le grand nombre de participants sur l'équipe multiagents rendait parfois le dialogue difficile et lourd. Il serait donc souhaitable d'éviter les équipes trop nombreuses afin de

favoriser davantage la réalisation des consensus.

Somme toute, il est intéressant de constater que les consensus ont effectivement été possibles, même si parfois l'émotion était présente. La démarche a même été qualifiée par les participants d'occasion privilégiée d'apprentissage du compromis, d'un langage commun, du partage des responsabilités et même de la gestion des conflits. Au delà de certaines difficultés d'ajustement et d'adaptation, le pari du consensus dans la démarche a été relevé avec satisfaction.

Selon la grille de feedback et les deux jours d'évaluation.

La grande question que devait résoudre l'expérimentation était la suivante: la démarche "Pour un dialogue des valeurs dans le projet éducatif de l'école" correspond-elle à un instrument simple et pratique permettant à l'école d'identifier, de choisir ses valeurs et de se donner un plan d'action pour les promouvoir et les intégrer dans son vécu quotidien?

Sensibilisation

Le premier thème étudié fut celui de la sensibilisation des principaux agents de l'école. Ce thème, qui est aussi l'unité 1 de la démarche, a pour but de sensibiliser ceux qui font quotidiennement l'école au projet éducatif et aux valeurs, et de les amener à faire un pas vers le dialogue des valeurs par la formation d'une équipe multiagents. Dans les douze écoles, cette sensibilisation a été réalisée. Cependant certaines écoles étaient à leur première sensibilisation, alors que d'autres l'avaient déjà été de différentes façons (par exemple par

l'intermédiaire du projet éducatif de l'école catholique ou par le vécu scolaire). Par ailleurs, la plupart des écoles n'ont pas retenu la proposition voulant que la sensibilisation puisse venir de la direction d'école, mais plutôt celle suggérant que ce soit la miniéquipe qui la réalise. Et pour ce faire, les unes ont utilisé les outils suggérés: assemblées d'enseignants, rencontres de parents, rencontre du conseil étudiant, rencontres par degré, etc. Les autres ont innové en se servant, par exemple, d'un jeu, des cahiers de règlements des élèves dans lesquels il y avait des valeurs, de caricatures, d'acétates, bref, de moyens qui rejoignaient plus facilement tout le monde. Dans un cas comme dans l'autre, il est intéressant de souligner que les agents ont qualifié la sensibilisation du milieu d'étape importante et déterminante pour la poursuite du projet. Par ailleurs, il faut indiquer que cette activité ne s'est pas réalisée sans quelques difficultés. Le plus grand problème rencontré et noté par les membres de l'équipe multiagents a été de rejoindre les parents et de les impliquer dans l'action, à cause de leur sentiment d'incompétence, ("peur des grands mots"). Toutefois, cette difficulté a mis en lumière la nécessité de faire une sensibilisation du milieu tout au long de la démarche, de prévoir un mécanisme d'accueil pour les nouveaux membres et de se bâtir des outils de marketing plus efficaces. En plus de ces moyens, les agents d'éducation profiteraient aussi d'une précision plus grande du lien qui existe entre le projet éducatif et les valeurs.

Bref, les résultats observés ont confirmé la pertinence de la sensibilisation comme étape distincte de la démarche, mais aussi l'importance qu'elle devienne une préoccupation de l'équipe multiagents tout au long du projet.

Equipe multiagents

La pièce maîtresse de la démarche, voire l'âme du projet, est sans contredit l'équipe multiagents. Vu son importance dans le projet, elle fut étudiée sous plusieurs facettes: sa formation, la représentativité, le nombre de ses membres, leur désignation, l'implication et la satisfaction des membres et, enfin, son lien avec les autres mécanismes de l'école.

Dès le départ, il faut signaler une grande fierté des membres d'appartenir à l'EMA. Au niveau de sa formation, l'observation révèle que chacune des douze écoles expérimentales s'est dotée d'une équipe multiagents, que, dans la majorité des cas, cette équipe était tout à fait nouvelle et que, partout, elle fut mise en place grâce au leadership de la direction. Dans quelques cas, cependant, il a été suffisant de compléter l'équipe existante du projet éducatif pour la rendre vraiment multiagents.

Quant à sa composition, il fut généralement remarqué que les équipes étaient représentatives des divers agents oeuvrant dans l'école à savoir, parents, enseignants, direction, professionnels non-enseignants, soutien et élèves, dans le cas du deuxième cycle du secondaire.

Par ailleurs, le nombre de membres sur l'équipe variait entre dix dans les petites écoles, surtout au primaire, et 20 dans les plus grandes écoles, notamment les polyvalentes. Le fonctionnement des équipes fut généralement qualifié de satisfaisant, même si parfois le nombre élevé des membres rendait les échanges plus ardus. Pour contrer cette difficulté, il serait souhaitable que l'équipe ne compte qu'entre douze et quatorze membres, tout en veillant scrupuleusement sur une bonne représentativité des différents agents de l'école.

Au sujet de la désignation des personnes sur l'équipe, elle s'est effectuée de diverses façons, soit à la demande de la direction, soit par la miniéquipe, ou par les pairs, ou encore par choix personnel suite à un appel d'offre lancé par la direction. Parmi tous ces procédés, l'idéal est sans contredit la désignation par les pairs. En effet, il fut reconnu que cette façon de faire facilitait grandement la communication et l'implication des agents du milieu.

Concernant le comportement en général des membres de l'équipe, le vécu a révélé que leur degré d'engagement et de satisfaction était élevé. D'abord, cet engagement s'est traduit par leur assiduité quasi parfaite aux rencontres et aux activités de l'équipe. Partout, ils ont tenu le coup malgré la somme de temps investie en dehors de leur horaire normal de travail. Certes, plusieurs auraient souhaité l'intégration de ce temps à leur tâche régulière. De plus, cet engagement devenait sans cesse plus manifeste au fur et à mesure que la démarche progressait. Plus ils avançaient dans la démarche, plus ils trouvaient les activités concrètes, stimulantes, et se disaient motivés. Cette progression s'est particulièrement vérifiée chez les parents. Ceux-ci, de timides au début, devenaient de plus en plus à l'aise dans l'équipe. Il paraît donc souhaitable d'intégrer dès le départ à l'équipe des parents ayant de l'initiative, certaines habiletés et une bonne capacité d'adaptation. Quant aux élèves, leur participation dans l'équipe, bien que jugée nécessaire, a été qualifiée de plus difficile. De fait, ils étaient loin du discours et ressentaient un grand besoin de suppport lors des réunions et des actions à réaliser. Aussi, il fut très important d'adapter constamment le langage, de les préparer à participer et de tenir davantage compte de leur présence et de leurs opinions. Enfin, en plus d'être très engagés, les membres ont retiré une grande satisfaction à participer à l'EMA. Cela s'est particulièrement manifesté par leur fierté et leur sentiment d'être vraiment utile à leur

communauté-école. L'EMA était considérée par ses propres membres comme enrichissante, favorisant l'esprit d'équipe, la coopération, la réflexion et la discussion sur leur milieu de même que la prise en charge de leur vécu quotidien. Il ne faut donc pas s'étonner qu'elle fut bien perçue par les autres agents du milieu, en particulier pour sa transparence et la constance de sa communication.

Relativement à la miniéquipe, l'observation a démontré qu'elle a été un mécanisme essentiel. Elle a plus spécialement exercé un rôle moteur dans la planification, le soutien et le suivi des activités de l'EMA. Son fonctionnement est apparu des plus harmonieux. Aucun conflit n'a été, en effet, noté entre l'EMA et la miniéquipe. Même les échanges d'idées entre elles ont été jugées bénéfiques. De plus, partout, la miniéquipe comprenait les trois membres suggérés par le modèle de base à savoir, l'animateur, le secrétaire et l'observateur. Quant à ce dernier, il a même été noté que son rôle était très utile, donnant ainsi un reflet continue aux autres membres de l'équipe, et qu'un tel rôle devait demeurer dans le modèle final sous l'appellation de "facilitateur".

Une dernière remarque, concernant aussi bien l'EMA que la miniéquipe, s'adresse à la direction d'école (notamment le directeur). Partout, la qualité de sa présence fut déterminante. L'expérience veut qu'elle ne prenne aucune des trois responsabilités particulières au sein des deux équipes, mais qu'elle en fasse partie et y joue un rôle de soutien et de motivation.

En somme, le vécu a démontré que l'EMA, supportée par une miniéquipe, était vraiment une pièce maîtresse pour la réalisation de la démarche. Elle a été, pour l'école, l'animatrice du projet éducatif, et pour les membres, la source d'engagement, de fierté, de satisfaction et

d'enrichissement. Par contre, il faut ajouter que, même si l'expérience de l'EMA a été positive, il reste souhaitable d'apporter dorénavant plus d'attention à l'implication des parents et des élèves.

## Autoperfectionnement

Un autre thème voulait vérifier l'activité d'autoperfectionnement des membres de l'EMA. Les résultats de l'expérience ont indiqué qu'une telle activité était pertinente, voire incontestable, en raison de l'objectif poursuivi: développer une compréhension et un langage commun autour du projet éducatif et de ses valeurs. On a partout noté l'utilité et l'intérêt des éléments traités. Mais partout aussi, cette activité a été jugée très difficile à réaliser telle que proposée, à cause de l'abondance des textes théoriques et de l'inaccessibilité du vocabulaire, en particulier pour les parents et les élèves. Bref, l'activité "autoperfectionnement" doit être bien sûr maintenue, mais il est fort souhaité que des améliorations substantielles soient apportées pour une meilleure appropriation de l'objectif visé. Entre autres, il serait pertinent de préparer un instrument simple, écrit dans un langage accessible, qui suggère des activités susceptibles de piquer l'intérêt et de faciliter l'apprentissage, et qui s'étale tout au long de la démarche.

## Photo de l'école

La cueillette des données servant à l'identification du vécu et des valeurs de l'école, appelée dans la démarche "Photo de l'école", a également été une question à l'étude. L'activité suggérée pour la réaliser a causé plusieurs difficultés. L'étape a généralement été qualifiée de longue, et la cueillette difficile à synthétiser et à

interpréter pour rendre fidèlement la pensée des gens questionnés. De plus, il a été observé que partir des faits pour induire sa perception globale et les valeurs sous-entendues ne fonctionnait pas très bien. Quant à l'idée de ne soumettre qu'un canevas très large de questions pour laisser à l'école le soin de fabriquer ses questionnaires, les avis ont été partagés. Pour les uns, les gens ne sont pas assez préparés, particulièrement les élèves, l'investissement en temps et en énergie est énorme, les aspects à questionner sont trop nombreux et il y a trop de place à l'interprétation. Pour les autres, cette façon de faire permet une plus grande implication des agents et évite de dépersonnaliser la cueillette. Quoiqu'il en soit, il faudra prévoir des instruments plus polyvalents, s'adaptant davantage aux besoins des principaux agents et à leur rythme propre. C'est ainsi que, pour gagner du temps, il sera utile de modifier les outils servant à prendre la photo de façon à cueillir d'abord la perception des gens sur le vécu de l'école, en les invitant bien entendu à l'appuyer sur des faits, des gestes, des comportements facilement reconnaissables à l'école. Par ailleurs, il serait aussi pertinent de suggérer certains questionnaires existant, tout en invitant les principaux agents à les adapter à leurs propres besoins et à conserver ainsi le caractère personnel de cette phase-clé. Enfin, il est nécessaire de retourner les résultats de la photo aux différents groupes interrogés pour les valider et s'assurer déjà de la poursuite de la démarche et de l'engagement de ces groupes.

## Plan d'éducation aux valeurs

Concernant le plan d'éducation aux valeurs, l'expérience révèle que l'activité a été une préoccupation relativement nouvelle pour les douze écoles-pilotes, en ce sens que, pour une première fois, les agents ont dépassé le stade des discussions et des orientations sur les valeurs

pour aboutir vraiment à l'action. Aussi, cette étape a été qualifiée de très motivante, puisque chacun avait le sentiment de toucher de l'essentiel et du concret. Dans les petites écoles, cet intérêt réel pour le plan d'action s'est doublé d'une plus grande facilité à le rédiger. De plus, il a été observé que, dans l'ensemble, les agents sont arrivés assez facilement et rapidement à des consensus sur les résultats à atteindre. C'est à cette étape que la participation des parents a été le plus soutenue. Par contre, deux dangers sont ici à signaler: d'une part, le fait que certaines écoles ont choisi une valeur plutôt générale et vague a rendu pour elles très ardue la définition de son contenu et, par conséquent, l'élaboration d'un plan d'action concret. D'autre part, la proposition de miniplans d'action faite par l'équipe multiagents aux principaux agents d'éducation devrait davantage susciter la créativité plutôt que de la restreindre et donc être présentée vraiment comme des suggestions.

Réseau de communication

Comme il fut signalé plus haut, dans un tableau synthèse résumant la partie "Analyse d'un modèle expérimental", le concept de "communication" revient comme un refrain tout au long de la démarche. De fait, l'expérimentation a apporté à cet égard certains résultats intéressants. En effet, la plupart des écoles ont tenté de mettre en place un réseau de communication efficace afin de permettre à tous leurs agents de bien suivre la démarche. Ces moyens furent divers. Ce fut tantôt un journal voué exclusivement au projet éducatif, tantôt l'insertion d'articles spéciaux dans le journal de l'école. D'autres ont utilisé des lettres circulaires aux parents, des pancartes aux entrées de l'école, ou encore des informations aux rencontres de groupes et aux pauses-café. L'information sur les activités du projet éducatif a été

jugée essentielle pour que tous ceux qui font l'école se sentent concernés par le projet et que l'équipe multi-agents n'évolue pas en marge de l'école. Cependant, il a été aussi noté que les moyens utilisés n'ont pas toujours eu l'impact recherché, soit de créer un mouvement d'ensemble dans l'école. Une des raisons de cette lacune est le fait qu'on ne s'est pas toujours assuré dès le départ de créer un climat de confiance, pérequis essentiel à une véritable communication. Aussi serait-il souhaitable, dès le début de la démarche, de prendre le temps pour bien planifier la communication, pour se nommer au besoin un responsable au sein de l'équipe multiagents, et pour libérer des espaces de parole à l'intention de tous les agents de l'école. C'est ainsi que l'opération, favorisant l'information dans les deux sens, ou si vous voulez la rétroinformation, deviendra un vrai réseau de communication.

Ce qui précède permet de conclure que l'hypothèse voulant que la démarche soit un instrument simple et pratique permettant à l'école de se donner un projet éducatif centré sur des valeurs se vérifie, si ce n'est une réserve au niveau des unités "autoperfectionnement" et "photo de l'école" où certaines longueurs ou autres difficultés ont été rencontrées. La démarche a donc été jugée facile d'application. En effet, pour l'ensemble des équipes-écoles, ce modèle fut un cadre d'action précis qui leur a permis d'éviter bien des tâtonnements. Plus encore, le guide et les outils ont été qualifiés de pertinents, les consignes de claires et les activités d'appropriées. Bref, l'instrument a été en général reconnu comme un bon guide, comme une aide adéquate et efficace qui a permis d'aboutir à des résultats concrets et pratiques. Pourtant, de nombreux changements, plus ou moins substantiels les uns que les autres, ont été suggérés. Ils sont ici repris sous forme de recommandations.

## Recommandations

En effet, l'analyse des différents thèmes effectués dans le cadre de la présente recherche a visé l'appréciation et l'amélioration du modèle théorique de gestion d'un projet éducatif centré sur des valeurs. Cette analyse a permis de constater, comme il vient d'être démontré, un niveau satisfaisant de congruence, c'est-à-dire une bonne correspondance entre la réalité vécue à l'école et ce que proposait le modèle (démarche) de base dans son esprit et dans son contenu. Elle a également fait ressortir le lien logique entre les étapes de la démarche, de même que l'exactitude de l'ordre dans lequel ces étapes se déroulent dans l'ensemble de la démarche (analyse de contingence). Par ailleurs, les résultats observés dans chacun des thèmes étudiés ont permis d'identifier certains aspects du modèle pouvant être améliorés. Comme ces résultats tendent à perfectionner le modèle de base, il est opportun de formuler les recommandations suivantes.

### La démarche en général

1. Entendu que le titre de la démarche "Pour un dialogue des valeurs dans le projet éducatif de l'école" prête à confusion, mettant plus le focus sur les valeurs que sur le projet éducatif

   Entendu que la démarche s'intéresse prioritairement à tout le vécu de l'école et par conséquent à son projet éducatif qu'elle veut dynamiser par les valeurs

   Entendu que le titre ne précise pas à qui s'adresse la démarche

Voici la recommandation 1.

Que l'on nomme maintenant ainsi: la démarche "Pour un projet éducatif centré sur des valeurs à l'école primaire et secondaire."

2. Entendu la nouvelle insistance sur le projet éducatif par rappoprt aux valeurs

Entendu l'ambiguité de certains titres de modules ou d'unités

Voici la recommandation 2.

Que certains titres de modules et d'unités soient changés pour les suivants à savoir:

Module 2: Identification du vécu et des valeurs de l'école.
Module 3: Plan d'action centré sur des valeurs.
Unité 1: Sensibilisation de l'école et formation d'une équipe multiagents.
Unité 2: Calendrier des rencontres de l'équipe multiagents.
Unité 4: Photo de l'école.
Unité 7: Choix d'une valeur.
Unité 8: Résultats escomptés concernant la valeur choisie.
Unité 9: Choix des résultats prioritaires.
Unité 10: Plan d'action.
Unité 11: Evaluation de la démarche et du plan d'action.

3. Entendu que l'ambiguité des termes est un obstacle majeur au consensus et au dialogue des valeurs

   Entendu que les termes trop scientifiques ne favorisent pas la participation et rebutent plutôt les non-professionnels de l'éducation, notamment les parents et les élèves

   Voici la recommandation 3.

   Que l'on s'assure que les termes utilisés tout au long de la démarche soient faciles à comprendre et uniformes et, qu'à cet égard, il y ait cohérence entre le guide et les outils de la démarche.

4. Entendu que, pour les fins de l'expérimentation, les objectifs généraux et spécifiques de la démarche n'avaient pas toujours été formulés nécessairement selon les règles généralement admises dans le domaine

   Voici la recommandation 4.

   Que tous les objectifs tant généraux que spécifiques de la démarche soient revisés et reformulés si nécessaire selon les règles généralement admises pour la formulation d'objectifs pédagogiques.

5. Entendu que la démarche veut favoriser la créativité et la prise en charge de l'école par ses principaux agents

Voici la recommandation 5.

Que la démarche demeure ouverte et générale, qu'elle propose un évantail de scénarios adaptables à chaque milieu et qu'elle soit ainsi une réelle proposition de service pour l'école.

6. Entendu que le modèle de Girard identifie les causes probables de la situation problématique dans sa recherche de solutions

Entendu que la première intuition d'un modèle de base de gestion de projet éducatif centré sur des valeurs allait jusqu'à l'identification des causes probables (outil 9: creuse jusqu'à la racine), et que cette activité avait été sommairement exclue suite à certaines difficultés d'application

Entendu que les causes contiennent en elles-mêmes la clé de la solution de la situation problématique

Voici la recommandation 6.

Que l'on trouve le moyen de réintroduire l'identification des causes probables de la situation problématique dès l'unité 4 de la démarche revisée et, qu'à l'unité 8, l'outil correspondant soit modifié pour mieux analyser les causes probables. L'outil 8 comprendrait alors les parties suivantes:

1) Situation problématique face à la valeur choisie.
2) Causes probables.
3) Contenu général de la valeur.

4) Résultats escomptés.
5) Activités pour y parvenir.

7. Entendu que, pour les fins de l'expérimentation, on n'avait pas tellement attaché d'importance à la forme de l'instrument, mais plutôt au contenu

Entendu que le contenu de la démarche se retrouve actuellement dans deux fascicules (Guide pratique - Outils pour faciliter la démarche), et qu'il est nécessaire d'aller de l'un à l'autre pour retrouver les éléments permettant sa poursuite

Voici la recommandation 7.

Que le "Guide" et les "Outils" soient intégrés dans un même texte, que l'instrument principal comporte cinq fascicules (l'un deux décrivant le modèle de base et les quatre autres chacun des modules), et que la présentation visuelle soit davantage soignée pour la rendre attrayante.

Quelques thèmes comme...

Sensibilisation

8. Entendu que la sensibilisation d'une école au projet éducatif et à l'éducation aux valeurs ne saurait se réaliser dans une seule ou même quelques rencontres

Voici la recommandation 8.

Que, tout en demeurant une unité distincte (unité 1) qu'il ne faut pas escamoter, la sensibilisation des agents de l'école au projet éducatif et aux valeurs soit bien orchestrée tout au long de la démarche.

9. Entendu que l'accueil de nouveaux agents au projet éducatif et à l'équipe multiagents, leur implication rapide, et surtout l'acquisition d'un langage commun présentent une difficulté particulière tout en étant vital pour son développement et son maintien.

Voici la recommandation 9.

Que l'équipe multiagents mette en place au début de la démarche un mécanisme d'accueil pour les nouveaux membres qui intègrent ses rangs, mais aussi pour tout agent intéressé à s'engager.

La responsabilité de cet accueil pourrait être dévolue à la mini-équipe.

10. Entendu que les parents et les élèves sont des partenaires essentiels à la réalisation d'un projet éducatif

Entendu que les parents et les élèves sont des partenaires difficiles à intégrer à l'équipe multiagents comme au projet éducatif en général, et ce en raison d'une connaissance parfois moindre en sciences de l'éducation et du langage un peu hermétique de la profession.

Voici la recommandation 10.

Qu'un soin particulier soit accordé à la préparation des parents et des élèves à participer au projet éducatif, surtout à l'équipe multiagents.

Dans le cas de leur participation à l'équipe multiagents, cette activité aurait avantage à être prévue à l'unité de la sensibilisation (unité 1), afin de permettre aux parents et aux élèves d'embarquer plus rapidement et d'intervenir plus souvent dans les échanges. Ceci aurait pour effet d'améliorer grandement la communication entre les membres de l'équipe.

11. Entendu l'importance de vulgariser des concepts comme projet éducatif et valeur comme préalable à la participation.

Voici la recommandation 11.

Que l'on mette un soin particulier au choix d'outils efficaces de marketing pour faire la sensibilisation de l'école.

12. Entendu que la croyance de la présente recherche voulant que les valeurs doivent occuper une place centrale dans le projet éducatif n'est pas évidente pour tous

Voici la recommandation 12.

Que le contenu de la sensibilisation à la démarche précise bien le lien de nécessité entre le projet éducatif et les valeurs.

Equipe multiagents

13. Entendu que les membres de l'équipe multiagents doivent être bien impliqués dans leur milieu, qu'ils doivent veiller à développer un véritable réseau de communication et qu'ils doivent jouir d'une bonne perception de la part des agents de l'école.

Voici la recommandation 13.

Que les membres de l'équipe multiagents soient les représentants des différents groupes d'agents à l'école, et pour ce faire qu'ils soient désignés par leurs pairs.

14. Entendu que l'équipe multiagents est un lieu qui devrait favoriser le dialogue et le consensus

Entendu que le trop grand nombre de participants à une équipe alourdit les échanges et compromet les consensus

Entendu que les membres de l'équipe multiagents doivent être beaucoup plus représentatifs des agents de l'école que nombreux.

Voici la recommandation 14.

Que l'équipe multiagents se compose normalement de douze à quatorze membres au plus.

15. Entendu que le travail de l'équipe multiagents est important et qu'il prend beaucoup de temps et d'énergie.

Entendu que la charge des enseignants est déjà suffisamment lourde.

Voici la recommandation 15.

Que l'on intègre le travail ou une partie du travail exigé par la participation à l'équipe multiagents ou à la miniéquipe dans la tâche régulière, ou encore que l'on prévoie des formules compensatoires, pour faciliter davantage l'implication et la motivation.

16. Entendu qu'une démarche de projet éducatif doit être continue, et qu'il n'est pas suffisant de lancer le projet éducatif, de lui permettre de se développer, mais aussi qu'il faut assurer son maintien

Voici la recommandation 16.

Que l'équipe multiagents ou l'école se donne un comité du suivi pour soutenir, rajuster et évaluer la réalisation du plan d'action, et pour relancer l'action.

17. Entendu que la démarche de projet éducatif centré sur des valeurs nécessite un temps d'appropriation

Entendu que, pour l'efficacité de l'équipe multiagents, un travail de préparation doit précéder chacune de ses rencontres.

Voici la recommandation 17.

Qu'une miniéquipe, au service de l'équipe multiagents, soit formée dès le début du projet, afin qu'elle ait au départ une vue d'ensemble de la démarche, qu'elle l'ait bien intégrée, et qu'ainsi elle puisse bien préparer les rencontres de l'équipe multiagents.

18. Entendu que l'expérimentation a révélé l'utilité dans l'équipe de la fonction "miroir" des interelations qui se vivent (verbales ou non verbales)

Voici la recommandation 18.

Que le rôle d'observateur institué pour les seules fins de l'expérimentation soit maintenue, qu'on l'appelle plus justement "facilitateur" et qu'il soit joué à tour de rôle par chacun des membres de l'équipe multiagents.

Autoperfectionnement

19. Entendu la complexité des concepts de projet éducatif et de valeurs

Entendu l'importance pour chacun d'avoir un bagage minimum de connaissance sur ces deux concepts pour participer d'une façon détendue et efficace

Entendu l'importance du langage commun au sein de l'équipe pour arriver à des consensus

Voici la recommandation 19.

Que l'activité d'autoperfectionnement porte uniquement sur les éléments essentiels concernant le projet éducatif et les valeurs, qu'elle soit soutenue par un outil pédagogique original et efficace qui permet l'autoévaluation de l'apprentissage réalisé, et que le reste du perfectionnement des membres soit étalé tout au long de la démarche, en distribuant le contenu aux étapes appropriées.

20. Entendu que certains membres doivent jouer un rôle de soutien de l'équipe par rapport à la démarche.

Voici la recommandation 20.

Que l'on prévoie, dans la rédaction qui doit suivre l'expérimentation, un fascicule particulier contenant le cadre théorique de la démarche et des informations plus élaborées, aux fins d'approfondissement et de référence.

Photo de l'école

21. Entendu que, malgré toute leur bonne volonté, les personnes interrogées sur le vécu de l'école ne donneront toujours que leur perception de la situation

Entendu que la photo doit reposer sur des faits, des gestes et des comportements qui ont cours à l'école

Entendu l'importance d'avoir le point de vue de tous les agents de l'école sur la photo

Voici la recommandation 21.

Que l'équipe multiagents recueille d'abord la perception des gens sur les différents aspects de la vie de l'école, qu'elle les invite à s'appuyer sur des faits, des gestes et des comportements facilement reconnaissables à l'école et qu'elle aille, par la suite, valider cette photo auprès de l'ensemble des agents de l'école.

22. Entendu les difficultés que présuppose, pour des non initiés, l'élaboration de questionnaires sur le vécu de l'école.

Entendu la somme de temps et d'énergie consacrée à cette étape

Entendu, par ailleurs, l'importance pour l'équipe multiagents de s'approprier les questionnaires devant servir à prendre la photo de leur école

Voici la recommandation 22.

Qu'à l'unité 4, la démarche propose un éventail de questions validées et simples s'adressant aux différents agents et permettant une photo des divers aspects de la vie de l'école, tout en invitant à la créativité et à l'appropriation personnelle.

Plan d'éducation aux valeurs

23. Entendu que la photo de l'école a révélé la présence d'un grand nombre de valeurs

Entendu l'importance pour le projet éducatif de n'avoir qu'un nombre restreint de pôles d'attraction, et qu'on risque de ne pas trop distinguer l'originalité propre de l'école à travers un éventail trop large de valeurs à promouvoir

Voici la recommandation 23.

Que les valeurs identifiées à l'école soient regroupées en trois, quatre ou cinq valeurs maîtresses qui englobent les principales dimensions de son projet éducatif et décrivent bien son originalité.

24. Entendu que les trois, quatre ou cinq valeurs maîtresses identifiées doivent frapper l'imagination et traduire la couleur propre de l'école

Voici la recommandation 24.

Que les trois, quatre ou cinq valeurs maîtresses qui caractérisent le projet éducatif de l'école soient traduites en slogans qui frappent l'imagination et facilitent la promotion.

25. Entendu que le plan d'action doit rejoindre tous les agents et toutes les dimensions de l'école

Entendu que le plan d'action doit favoriser la créativité des agents

Voici la recommandation 25.

Que le plan d'action préparé par l'équipe multiagents soit composé d'un évantail très large d'activités concernant toutes les dimensions de la vie de l'école et s'adressant à ses différents agents, que le comité du suivi le diffuse auprès de tous les agents et qu'il prévoie déjà une période d'évaluation après sa réalisation.

Réseau de communication

26. Entendu l'importance d'une véritable communication à l'école (information - rétroinformation) comme élément essentiel de la participation.

Voici la recommandation 26.

Que l'équipe multiagents prenne le temps de créer à l'école un climat de confiance, de planifier minutieusement la communication en suggérant des moyens et techniques permettant l'information et la rétroinformation, de mettre en place un réseau de communication et de désigner une personne responsable au sein de l'équipe.

Soutien

27. Entendu que le projet éducatif est d'abord une façon de gérer une école

Entendu le besoin d'échanges entre les écoles, de coordination de certaines opérations, d'aide particulière à certaines étapes du projet éducatif

Voici la recommandation 27.

Que la commission scolaire offre un soutien formel à la gestion des projets éducatifs des écoles pour préparer et suivre les équipes-écoles, pour les aider lors d'unités plus difficiles de la démarche, pour les alimenter et les stimuler constamment.

28. Entendu l'originalité et l'instantanéité du projet éducatif

Entendu l'investissement en temps et en énergie de la part des principaux agents de l'école, notamment des parents

Voici la recommandation 28.

Que l'on mette en place à l'école, avec le soutien de la commission scolaire, des moyens pour faciliter la réalisation du projet éducatif, par exemple un service de garderie, la disponibilité d'une petite caisse, des rencontres régionales, le service de secrétariat...

29. Entendu le rôle de leader du directeur dans son école

Entendu l'importance que devrait prendre le projet éducatif et les divers comités qui rayonneront autour, notamment l'équipe multi-agents et la miniéquipe

Voici la recommandation 29.

Que le directeur d'école fasse directement partie de l'équipe

multiagents et de la miniéquipe, sans pour autant y jouer le rôle officiel d'animateur ou de secrétaire, mais plutôt pour axer son action sur le climat, le soutien, la sensibilisation, la promotion et la coordination, en somme pour être une bougie d'allumage du projet éducatif.

30. Entendu que le directeur est le responsable légal de l'école

Entendu le grand investissement de temps et d'énergie de la part des principaux agents d'école sur le projet éducatif

Entendu l'importance pour tous de connaître la pensée du directeur sur le projet éducatif et, pour l'équipe multiagents et la miniéquipe, d'avoir un mandat clair de sa part pour être motivés à l'action

Voici la recommandation 30.

Que le directeur d'école se situe clairement face au projet éducatif, précise ses attentes et donne à l'équipe multiagents et à la miniéquipe un mandat sans équivoque.

Bref, voilà trente recommandations susceptibles d'améliorer grandement le modèle expérimental de gestion de projet éducatif centré sur des valeurs; de permettre la rédaction d'un modèle opérationnel de gestion de projet éducatif centré sur des valeurs.

Dernière validation

Cependant, une dernière validation fut entreprise avant la rédaction finale du modèle opérationnel. En effet, la publication de la démarche "Pour un dialogue des valeurs dans le projet éducatif de l'école", devenu entre temps "Pour un projet éducatif centré sur des valeurs à l'école primaire et secondaire", était prévue pour l'année scolaire 1983-1984. Or une demande de plus en plus pressante de diverses régions et milieux scolaires du Québec de connaître la démarche et même de l'expérimenter a modifié substantiellement l'échéancier de la recherche. C'est ainsi qu'à la suite d'une nouvelle entente avec la Direction générale des réseaux du ministère de l'Education du Québec, la démarche fut davantage validée par une tournée des Directions régionales du ministère de l'Education du Québec et de certaines commissions scolaires, par la rencontre de l'Association des Institutions d'Enseignement secondaire (A.I.E.S, secteur privé) et de la Fédération québécoise des Directeurs d'Ecole (F.Q.D.E) et par la participation au comité ministériel "Ecole responsable" sur la loi 3 (Loi sur l'enseignement primaire et secondaire public, sanctionnée le 21 décembre 1984). Il s'agissait, soit de simples demandes d'information, soit de séances de consultation, ou encore d'offres d'expérimentation. Cette dernière validation n'a pas eu pour effet d'apporter des changements substantiels aux résultats de l'expérimentation dans les douze écoles de la région 04. Ce fut plutôt une confirmation des conclusions de la recherche. C'était la constatation, d'une part, d'un intérêt certain du milieu scolaire pour le projet éducatif et les valeurs et d'un grand besoin d'outils pratiques pour identifier ses valeurs et les intégrer dans son projet éducatif et, d'autre part, de la pertinence et du "timing" de la démarche par rapport à la loi 3 qui veut favoriser une plus grande responsabilisation et une meilleure prise en charge des milieux-écoles sur leur réalité quotidienne. En somme, c'était pour les

chercheurs une invitation sans équivoque à produire au plus tôt leur modèle opérationnel, ce qui sera maintenant réalisé au cours de l'année scolaire 1985-1986.

# CHAPITRE 4: A LA RECHERCHE D'UN MODELE OPERATIONNEL DE GESTION D'UN PROJET EDUCATIF CENTRE SUR DES VALEURS.

Il est bon de rappeler que la présente recherche s'appuie sur la conviction que la question des valeurs est capitale en éducation, et que l'école ne peut s'esquiver de son rôle de guide des jeunes dans l'élection de leurs valeurs. De plus, comme cette question pose le problème pratique et quasi insoluble du "comment", la présente recherche se propose de fournir aux agents d'éducation une instrumentation adéquate d'identification des valeurs de leur milieu et d'élaboration d'un plan d'action leur permettant de les intégrer dans leur projet éducatif.

Au chapitre précédent, intitulé "A la recherche d'un modèle théorique de gestion de projet éducatif centré sur des valeurs", certains modèles de gestion de projet ont été inventoriés pour y dégager un modèle théorique pouvant s'adapter au projet éducatif et proposant les étapes d'une démarche centrée sur des valeurs. Ce modèle théorique fut même validé par une expérimentation dans douze écoles de la zone 04 et par une extension de cette expérimentation dans différentes régions du Québec.

Dans le présent chapitre, intitulé " A la recherche d'un modèle opérationnel de gestion de projet éducatif centré sur des valeurs", il s'agira de présenter, étape par étape, un modèle intégré de gestion de projet éducatif issu de l'expérimentation à savoir, une démarche de projet éducatif centré sur des valeurs. Le titre dit bien "A la recherche d'un modèle opérationnel..." et non "Modèle opérationnel...", même s'il s'agit bien de la proposition d'un tel modèle. C'est que le projet éducatif d'une école, comme aussi le modèle pour le gérer, est en perpétuelle évolution. Le présent chapitre veut signaler cette

limite. Le présent chapitre quatre présentera sommairement le contenu de la démarche mais avec une modification importante, qui rend le modèle plus opérationnel. En effet, ce contenu, que l'on retrouvait selon le modèle théorique dans deux fascicules (Guide pratique et Outils pour faciliter la démarche), obligeait l'usager d'aller de l'un à l'autre pour puiser les éléments lui permettant d'évoluer dans ladite démarche. Aussi le "Guide pratique" et les "Outils pour faciliter la démarche" seront intégrés dans un même texte qui comportera maintenant cinq fascicules. Le chapitre quatre du présent rapport sera donc structuré ainsi: d'abord, le modèle de base de la démarche, puis une description opérationnelle de chacun des modules du modèle proposé à savoir, la Mise en route (module I), l'Identification du vécu et des valeurs de l'école (module II), le Plan d'action centré sur des valeurs (module III) et la Relance (module IV).

## MODELE DE BASE

Il ne s'agit pas ici de donner dans les détails tout le contenu du fascicule I de la démarche "Pour un projet éducatif centré sur des valeurs à l'école primaire et secondaire", mais plutôt de le décrire sommairement. On retrouve d'ailleurs ce contenu aux chapitres un et deux du présent rapport de recherche, comme aussi dans le "Guide pratique" et les "Outils pour faciliter la démarche" du modèle théorique "Pour un dialogue des valeurs dans le projet éducatif de l'école".

Plus spécifiquement, le fascicule I comportera les parties suivantes:

- Présentation générale de la démarche.
- Concepts-clés de la démarche.
- Projet éducatif et valeurs.
- La démarche:
  - son esprit,
  - ses objectifs,
  - ses mécanismes de participation, d'animation et de supervision,
  - tableau-synthèse.
- Considérations pratiques.

### Présentation générale de la démarche.

Le modèle de gestion de projet éducatif qui est ici explicité s'appellera plus spécifiquement "Mon école en projet éducatif", pour signaler l'aspect "prise en charge" actuelle de l'école par ses principaux agents, alors que le sous-titre en sera "Pour un projet éducatif centré sur des valeurs à l'école primaire et secondaire".

En ce qui concerne le fascicule I de la démarche, il s'agit d'un guide préparé à l'intention du directeur d'école dont le rôle essentiel de leader dans l'émergence, le développement et le maintien du projet éducatif est incontestable. La présente démarche se propose de lui offrir un certain soutien. Ce fascicule s'adresse aussi à l'équipe multiagents (EMA), rouage essentiel à la démarche de projet éducatif centré sur des valeurs, puisqu'elle doit travailler de concert avec le directeur et animer la démarche. C'est pourquoi, comme certains membres de l'école, notamment quelques-uns de l'EMA, doivent jouer un rôle de soutien auprès de l'école et de l'EMA par rapport à la démarche, le fascicule I contiendra moult détails sur le cadre théorique de la démarche et des informations plus élaborées aux fins d'approfondissement et de référence.

Quant au contenu du premier chapitre du modèle de base (fascicule I), on le retrouve surtout au chapitre 1 du présent rapport et dans le "Guide pratique" accompagnant le modèle théorique. On pourrait le résumer autour des idées suivantes.

> La question des valeurs à l'école n'est pas neuve. En effet, au cours des quinze dernières années, une volonté s'est progressivement manifestée au sein du ministère de l'Education du Québec quant à l'importance à donner aux valeurs dans le projet éducatif de l'école. Les observations de ces dernières années permettent de cerner davantage la nature de la problématique des valeurs à l'école. Cette problématique se situe surtout au plan du projet éducatif, projet où l'on constate un certain vide, comme le signalent Naud et Morin (1978) dans l'Esquive. Ce vide se présente très concrètement dans le contexte suivant:

- d'une part, les jeunes ont grandement besoin d'être aidés dans le choix de leurs valeurs, eux qui ont à naviguer sur une mer d'idées et de courants de pensée des plus disparates;

- d'autre part, l'école a trop souvent, ces derniers temps, mis de côté son rôle essentiel de guide auprès des jeunes, en ce qui a trait au choix de leurs valeurs.

Pourtant, lorsqu'une école entreprend une démarche de projet éducatif, presqu'infailliblement, et souvent très tôt, elle aboutit à une recherche de sens, d'orientation, de principes, en somme de valeurs. Elle fait alors le dur apprentissage du dialogue des valeurs dans le projet éducatif. Aussi presqu'invariablement, peut-on observer les faits suivants:

1) Le découragement des principaux agents d'éducation de l'école devant les multiples difficultés du dialogue et, dans la plupart des cas, l'abandon pur et simple de ce dialogue.

2) Les incroyables pertes de temps et les oppositions constantes qui alourdissent un dialogue déjà pénible.

Or, les causes du problème semblent toujours être les mêmes, soit:

1) L'ambiguité des termes utilisés et la signification équivoque que chacun leur donne qui font, qu'à la fin, les discussions se perdent dans le labyrinthe de la pure abstraction.

2) La difficulté d'identifier les valeurs d'une école et d'élaborer un plan d'action permettant de les intégrer dans son projet éducatif.

3) Finalement, le pluralisme qui paralyse toute discussion sous prétexte du respect de tous ou de la recherche d'un consensus.

Par conséquent, la nature de la problématique des valeurs à l'école pourrait prendre, à ce stade-ci, la forme des deux questions suivantes:

1) Dans un contexte pluraliste, une école, c'est-à-dire les principaux agents qui la composent, peut-elle identifier ses valeurs de façon telle qu'elle puisse en arriver à faire consensus sur celles qui devraient dynamiser son projet éducatif?

2) Dans un contexte pluraliste, une école peut-elle élaborer un plan d'action collectif autour des valeurs qu'elle a préalablement identifiées et mettre en route les moyens lui permettant de les promouvoir et de les intégrer dans son projet éducatif?

C'est l'observation du quotidien de l'école qui a permis de diagnostiquer cette première série de causes. Ces causes, qui viennent d'être exprimées sous forme de questions, ne sont en fait que les indices d'une autre cause, celle-là beaucoup plus profonde, et qu'il faut maintenant aborder. Elle pourrait se définir ainsi. Malgré leur bonne volonté, les éducateurs manquent d'instrumentation, d'outils pratiques pour, d'une part, identifier les valeurs de leur projet éducatif et pour, d'autre part, les opérationnaliser dans un plan d'action concret. Aussi ceux qui font l'école au jour le jour restent sur leur appétit à la lecture des quelques recommandations de l'Esquive, car ils n'y retrouvent pas de devis pratiques leur permettant concrètement d'identifier les valeurs de leur école, et encore moins d'outils pédagogiques leur proposant un cadre d'élaboration d'un plan d'action visant à intégrer des valeurs dans les principales dimensions de la vie de leur école. Les auteurs de l'Esquive confessent d'ailleurs que telle n'était pas leur intention. La problématique des valeurs à l'école s'est donc déplacée, ces derniers temps, au plan du "comment". Dans ce cas, les deux questions posées plus haut deviennent alors:

1) Dans un contexte pluraliste, comment une école peut-elle identifier ses valeurs de façon à atteindre un consensus sur celles qui devraient dynamiser son projet éducatif?

2) Dans un contexte pluraliste, comment une école peut-elle établir un plan d'action collectif et mettre en route les moyens lui permettant de promouvoir et d'intégrer certaines valeurs dans toutes les dimensions de son quotidien?

L'objectif de l'expérimentation qui a donné la démarche qui est ici présentée consista à fournir à l'école un moyen simple et pratique pour faciliter le dialogue des valeurs dans son projet éducatif, c'est-à- dire un moyen qui puisse l'amener à plus de cohérence, à moins de contradiction entre les valeurs qu'elle prétend véhiculer et celles qu'elle véhicule effectivement, et, par voie de conséquence, qui puisse favoriser ce consensus si nécessaire en éducation, surtout à l'école. Cette démarche est une réelle proposition de service à l'école, adaptable à chaque milieu, pouvant s'intégrer à n'importe quel moment du projet éducatif, et pouvant être constamment enrichie par le dynamisme et la créativité de tous ses agents. Les auteurs de ces lignes sont profondément convaincus que chaque milieu connaît bien ses besoins et qu'il peut se prendre en charge. Tout ce qu'il demande, c'est un coup de main. La démarche se propose de lui apporter cette aide. Elle se veut d'abord un instrument d'autosensibilisation et d'autoperfectionnement de l'école sur le projet éducatif et les valeurs. Mais surtout, elle ambitionne de fournir à l'école un instrument simple et pratique pour identifier ses valeurs (vécues ou recherchées) et lui permettre ainsi d'en faire le centre de convergence et de rayonnement de son projet éducatif. Cette démarche s'inscrit dans le prolongement de l'Esquive, l'école et les valeurs d'André Naud et de Lucien Morin (1978), et de l'Ecole québécoise, énoncé de politique et plan d'action (1979) du ministre de l'éducation du Québec. Elle tire son dynamisme et son inspiration de l'approche organique décrite dans l'Activité éducative (1970) et porte un intérêt certain à cet ouvrage d'Yves Bertrand et Paul Valois, Les options en

éducation (1982) et l'approche dite de la "pédagogie sociale d'autodéveloppement progressif". A ceux qui entreprendront cette démarche, les auteurs tiennent à rappeler qu'elle présuppose trois attitudes de base chez les éducateurs:

- l'amour des jeunes,
- la conviction qu'ils ont besoin de guides,
- la volonté efficace d'être ces guides.

Par ailleurs, la démarche comportera encore quatre modules et douze unités, avec cependant quelques modifications dans les titres selon les recommandations du chapitre III du présent rapport. Voici le texte qui pourrait accompagner l'introduction de la démarche.

La démarche qui suit est un processus dynamique permettant à l'école et à tous les agents qui la font de prendre progressivement en charge leur réalité quotidienne. Elle est cette décision volontaire et consciente d'imprimer à l'école une direction, un élan de cohérence explicitement choisie par l'ensemble de ses agents. Cette démarche se fera en quatre étapes bien distinctes que nous appellerons "module". Le module représente des contenus structurés de notions et d'actions, d'ampleur variable, reliés à des objectifs, et faisant partie d'un ensemble plus vaste, la démarche. La démarche comprendra donc quatre modules ayant chacun son objectif général. Chaque module se subdivisera à son tour en un certain nombre de parties plus spécifiques appelées "unités". La démarche comportera en tout douze unités. Toutes les unités seront invariablement structurées de la façon suivante: le titre de l'unité, ses objectifs spécifiques, quelques suggestions pratiques, les activités suggérées, les outils disponibles, le temps à consacrer et les écueils à éviter.

Les titres des modules et des unités seront les suivant:
POUR UN PROJET EDUCATIF CENTRE SUR DES VALEURS A L'ECOLE PRIMAIRE ET SECONDAIRE.

Mise en route (premier module).
- Sensibilisation de l'école et formation d'une équipe multiagents (unité 1).
- Calendrier des rencontres de l'équipe multiagents (unité 2).
- Autoperfectionnement de l'équipe multiagents (unité 3).

Identification du vécu et des valeurs de l'école (deuxième module).
- Photo de l'école (unité 4).
- Développement du film (unité 5).
- Album de famille (unité 6).

Plan d'action centré sur des valeurs (troisième module).
- Choix d'une valeur (unité 7).
- Résultats escomptés concernant la valeur choisie (unité 8).
- Choix des résultats prioritaires (unité 9).
- Plan d'action (unité 10).

La relance (quatrième module).
- Evaluation de la démarche et du plan d'action (unité 11).
- Relance de la démarche (unité 12).

Concepts-clés de la démarche.

Le chapitre deux du fascicule I (modèle de base) comportera pour sa part un bon tour d'horizon de quelques concepts-clés qui reviendront tout au long de la démarche et qu'il est important de maîtriser le plus tôt possible, du moins en ce qui concerne les membres de l'EMA. Il s'agit des concepts "valeurs", "éducation aux valeurs" et "projet éducatif". Il ne serait pas ici opportun d'élaborer là-dessus puisque ces

concepts ont été largement traités au chapitre 2 du présent rapport. Il suffira d'attirer l'attention sur l'essentiel à retenir de ces concepts. C'est ainsi que le modèle de base reprendra le contenu du chapitre 2 du présent rapport, d'une façon cependant plus synthétique et en faisant un plus grand effort de vulgarisation pour rejoindre tout le monde, notamment les élèves et les parents. Il ne manquera pas pourtant de suggérer des pistes d'exploration et de réflexion à ceux qui voudraient pousser plus loin la recherche personnelle.

Par conséquent, concernant le CONCEPT DE "VALEUR", on passera en revue quelques définitions, les deux pôles de toute valeur, les deux dimensions de toute valeur et son principe d'action, les quatre rôles de la valeur, ses cinq caractéristiques, de même que quelques distinctions entre le concept de valeur et d'autres concepts connexes.

Puis, concernant le CONCEPT D'EDUCATION AUX VALEURS, il s'agira d'apporter certaines précisions sur trois écoles de pensée en éducation aux valeurs, de faire la critique de ces trois écoles et d'en présenter une autre à laquelle adhèrent les auteurs du présent mémoire.

Enfin, concernant le CONCEPT DE PROJET EDUCATIF, on élaborera sur la nature du projet éducatif, son objet, ses agents, de même que sur quelques caractéristiques du projet éducatif, sur quelques indicateurs de qualité et sur ses principales phases d'élaboration.

Les concepts que nous venons brièvement d'énoncer constitueront l'essentiel du chapitre 2 du modèle de base (fascicule I).

Projet éducatif et valeurs.

La démarche "Pour un projet éducatif centré sur des valeurs à l'école primaire et secondaire" situe les valeurs au centre du projet éducatif et en fait même le point de convergence de toute la vie de l'école. Il devient donc important que le fascicule I explique bien cette réalité. Ici encore, tout comme précédemment, il ne sera pas opportun d'élaborer trop longuement sur le contenu du chapitre 3 du modèle de base, puisqu'on le retrouve en substance au chapitre 2 du présent rapport au concept "Projet éducatif et valeurs". Qu'il suffise de rappeler que la synthèse s'élabore autour des trois idées maîtresses suivantes:

- le projet éducatif et l'école: une même histoire,
- le projet éducatif et les valeurs: un lieu de convergence,
- le projet éducatif et l'environnement: une dynamique novatrice dans le respect de tous.

La démarche.

La démarche (modèle opérationnel) "Pour un projet éducatif centré sur des valeurs à l'école primaire et secondaire" n'est pas, en substance, différente de la précédente démarche (modèle théorique) "Pour un dialogue des valeurs dans le projet éducatif de l'école". En effet, la présente démarche

- constitue encore un système bien structuré de gestion,
- englobe toutes les dimensions de la vie de l'école,
- engage tous ses agents dans la prise en charge de leur quotidien,
- s'inscrit dans des balises nationales (L'Ecole québécoise et le régime pédagogique),
- renouvelle les trois étapes traditionnelles de gestion que sont la planification, la réalisation et l'évaluation, par un cycle d'actions-réactions et une planification à court terme,

- comporte trois phases (émergence, développement, maintien), deux pivots de son cadre d'action (l'animation et la supervision) et une stratégie de travail (l'analyse),

- fait de l'équipe multiagents (EMA) le lieu d'animation, de concertation et de supervision par excellence, de même que la clé de voute du réseau de communication,

- et s'adresse toujours au directeur d'école dont le rôle essentiel de leader est incontestable et qu'il se propose de soutenir.

De plus, la démarche demeurera ouverte et générale, proposera un éventail de scénarios adaptables à chaque milieu dans une réelle proposition de service pour l'école et favorisera la créativité et la prise en charge de ses principaux agents. Cependant, pour une meilleure compréhension, il serait pertinent de souligner quelques autres aspects de la démarche à savoir, son esprit, ses objectifs, ses mécanismes de participation, d'animation et de supervision, pour en faire finalement un tableau-synthèse.

Esprit de la démarche.

Il arrive parfois d'entendre certains éducateurs parler de leur projet éducatif en signalant qu'ils ont leur projet éducatif, qu'il est réalisé. Sans mettre en doute la qualité de leur projet d'école, il faut cependant préciser que cette façon de parler n'est pas tout à fait exacte. En effet, le projet éducatif n'est pas un projet quelconque que l'on réalise une fois pour toute, ou une grande orientation que l'on identifie et que l'on prend de façon définitive. Le projet éducatif est d'abord et avant tout un esprit. On n'a pas son projet éducatif, on est en projet éducatif. Cet esprit est fait d'un climat de confiance, de collaboration, de partage des responsabilités et de participation, en somme de prise en charge progressive de la vie de l'école par l'ensemble de ses agents. Il s'agit d'un processus d'action volontaire et consciente pour mieux cerner l'écart entre les intentions

et les pratiques pédagogiques, modifier en conséquence l'une ou l'autre, dans une prise de conscience réaliste des ressources humaines et financières, et harmoniser ainsi les pratiques pédagogiques comme celles de gestion. La démarche tend bien entendu à initier et à imprimer un mouvement d'ensemble à l'école, à être globalisante et à assurer la participation de tous, sauf qu'elle s'accommode de commencer par de petites choses, avec des volontaires, et de progresser au rythme du milieu.

Bref, quelques concepts-clés sont contenus dans l'esprit de la démarche à savoir, "prise en charge", "responsabilisation" et "recherche-action". D'ailleurs ces concepts ont fait l'objet d'un long développement au chapitre 2 du présent rapport lorsqu'il fut question des concepts connexes à projet éducatif, et le chapitre 3 du fascicule I en tiendra compte.

Objectifs de la démarche.

L'esprit de la démarche se réflète dans les objectifs pédagogiques qu'elle poursuit. Bien entendu, ici encore il ne sera plus question d'élaborer trop longuement là-dessus, mais plutôt de fournir un sommaire des buts et objectifs de la démarche. D'abord les buts sont, d'une part, de favoriser l'émergence de projets éducatifs centrés sur des valeurs et, d'autre part, de donner aux principaux agents d'éducation les moyens de prendre en charge leur vécu quotidien. Ce deuxième but consiste à proposer un certain soutien aux directions d'école, à l'équipe multiagents et à tous ceux qui portent intérêt à l'émergence dans leur milieu d'un projet éducatif centré sur des valeurs en leur fournissant une instrumentation simple et pratique pour permettre à l'école d'identifier ses valeurs et d'en faire le centre de son projet éducatif dans un plan d'action précis.

Comme on le sait, la démarche comporte quatre modules eux-mêmes subdivisés en un certain nombre d'unités, plus précisément douze. On donnera pour chaque module ses objectifs généraux qui seront davantage précisés dans les objectifs spécifiques de chaque unité.

Le premier module, "la mise en route", a pour objectifs généraux de

- sensibiliser les principaux agents de l'école à la question des valeurs dans leur projet éducatif;
- fournir à l'équipe multiagents, animatrice de ce projet, les bases d'un langage commun sur les valeurs.

Il comporte trois unités. L'unité 1, "sensibilisation de l'école et formation d'une équipe multiagents", poursuit les objectifs spécifiques suivants:

- sensibiliser les principaux agents de l'école à la question des valeurs et à leur importance dans le projet éducatif de l'école;
- leur faire prendre connaissance d'une démarche de projet éducatif centré sur des valeurs;
- saisir le rôle d'une équipe multiagents comme animatrice d'une telle démarche;
- amener enfin les agents de l'école à faire un pas vers la réalisation du dialogue des valeurs par la formation d'une équipe multiagents représentative pour animer cette démarche.

L'unité 2, "calendrier des rencontres de l'équipe multiagents", poursuit les objectifs spécifiques suivants:

- faire prendre conscience aux membres de l'équipe multiagents du travail à accomplir et de la nécessité de certaines tâches spécifiques;
- se nommer un petit exécutif pour préparer les rencontres de l'équipe multiagents et assurer le suivi;
- établir enfin un calendrier assez précis des rencontres de l'équipe multiagents.

L'unité 3, "autoperfectionnement de l'équipe multiagents", poursuit les objectifs spécifiques suivants:

- permettre à chaque membre de l'équipe multiagents de s'habiliter personnellement au vocabulaire touchant les valeurs et le projet éducatif;

- favoriser chez toute l'équipe l'élaboration d'un langage commun sur le projet éducatif et les valeurs;

- et mettre sur pied un réseau de communication original et efficace à l'école.

L'objectif général du deuxième module, "identification du vécu et des valeurs de l'école", se définit comme suit:

- identifier le vécu et les valeurs de l'école dans son quotidien.

Ce module comporte aussi trois unités. L'unité 4, "photo de l'école", poursuit les objectifs spécifiques suivants:

- permettre aux membres de l'équipe multiagents de s'habiliter à un outil de cueillette du vécu qui questionne quelques aspects recoupant l'essentiel de la vie de l'école;

- prendre une photo la plus exacte possible du vécu de l'école, de ses points forts et de ses points faibles, des causes probables appréhendées, de même que des valeurs, tant vécues que recherchées, qu'on y reconnaît.

L'unité 5, "développement du film", poursuit l'objectif spécifique suivant:

- faire la synthèse de toutes les données recueillies auprès des différents agents de l'école, que ce soit à travers les écrits qui y circulent, ou encore dans les faits, les gestes et les comportements qui y ont cours.

L'unité 6, "album de famille" poursuit les objectifs spécifiques suivants:

- examiner en profondeur le document-synthèse élaboré à l'unité 5 pour réaliser auprès des principaux agents de l'école un consensus sur son vécu et ses valeurs;

- regrouper toutes les valeurs identifiées autour de quelques-unes (valeurs-maîtresses) qui témoigneraient de la couleur propre de l'école;

- caractériser l'école d'un court slogan qui contiendrait ces valeurs qu'elle veut promouvoir.

Le troisième module, "plan d'action centré sur des valeurs", a pour objectif général de

- préparer un plan d'action centré sur la valeur-maîtresse choisie pour, d'une part, en favoriser l'intégration dans la gestion quotidienne de l'école et, d'autre part, en réaliser la promotion auprès de tous les agents qui oeuvrent à l'école.

Ce module comporte pour sa part quatre unités. L'unité 7, "choix d'une valeur", poursuit l'objectif spécifique suivant:

- choisir dans l'album de famille une valeur-maîtresse, témoin d'une situation particulièrement en souffrance à l'école, qui pourrait constituer une cible prioritaire pour le projet éducatif.

L'unité 8, "résultats escomptés concernant la valeur choisie", poursuit les objectifs spécifiques suivants:

- identifier les améliorations souhaitables à l'école concernant la valeur retenue;

- chercher les causes probables de la situation à améliorer.

L'unité 9, "choix des résultats prioritaires", poursuit l'objectif spécifique suivant:

- choisir parmi les résultats escomptés, identifiés à l'unité 8, quelques résultats prioritaires pour le projet éducatif.

L'unité 10, "plan d'action", poursuit l'objectif spécifique suivant:

- mettre au point un plan d'action réaliste pour améliorer le vécu de l'école par une intégration progressive de la valeur choisie dans la gestion quotidienne de l'école et par une promotion efficace auprès de tous ses agents.

Le quatrième et dernier module, "relance", a pour objectif général de

- permettre aux principaux agents de l'école de faire le point sur l'état de leur projet éducatif en vue d'en faire la relance.

Il comporte deux unités. L'unité 11, "évaluation de la démarche et du plan d'action", poursuit l'objectif spécifique suivant:

- vérifier la présence de la valeur et son degré d'intégration dans les principales dimensions de l'école.

L'unité 12, "relance de la démarche", poursuit l'objectif spécifique suivant:

- revitaliser le projet éducatif en relançant la démarche autour de nouvelles cibles.

Mécanismes de participation, d'animation et de supervision.

Il fut écrit antérieurement, au chapitre 2 du présent rapport, et c'est l'expérience quotidienne qui le confirme, que le projet éducatif présuppose plus ou moins une gestion participative, sinon qu'elle y conduit d'une façon presqu'assurée, et souvent plus ou moins consciente. Il y était précisé cependant que, grâce à une dynamique qui se veut respectueuse des différences et du rythme de chacun des intervenants, la transformation qui se produirait dans l'école serait davantage progressive et assumée. Cela présuppose qu'il faille encadrer la participation.

S'il est primordial de ne pas encadrer la participation au point de l'encarcaner, d'en faire un outil dans les mains d'un seul partenaire qui pourrait s'en servir pour faire passer ses idées, ou encore de l'orienter de telle sorte que l'on puisse prévoir sa trajectoire, son cheminement dans les moindres détails, il faut cependant l'organiser pour qu'elle s'exerce vraiment dans le sens du développement de l'organisation. C'est pour atteindre cet idéal que la présente démarche propose deux mécanismes principaux chargés de favoriser la participation de tous à la prise en charge de leur école, à savoir l'assemblée de la communauté-école, et l'équipe multiagents. Mais auparavant, il est impératif de préciser le climat nécessaire à une véritable participation à savoir, l'existence d'un réseau de communication efficace.

Un réseau de communication est d'abord et avant tout un lieu de parole, de libre échange et de concertation. C'est en fait ce qui relie entre eux les différents agents et groupes de l'école. C'est un peu comme les vaisseaux sanguins qui irriguent le corps et le nourrissent, mais aussi recueillent les déchets pour qu'ils soient éliminés, avant de ramener le sang aux poumons, de le regénérer et de le propulser à

nouveau à travers le corps. C'est ainsi que, comme il fut signalé plus haut, le concept de "communication" revient tel un refrain tout au long de la démarche. De fait, l'expérimentation a apporté à cet égard certains résultats intéressants. En effet, la plupart des écoles qui ont expérimenté la démarche ont tenté de mettre en place un réseau de communication efficace afin de permettre à tous leurs agents de bien suivre la démarche. Ces moyens furent divers. Ce fut tantôt un journal voué exclusivement au projet éducatif, tantôt l'insertion d'articles spéciaux dans le journal de l'école. D'autres ont utilisé des lettres circulaires aux parents, des pancartes aux entrées de l'école, ou encore des informations aux rencontres de groupes et aux pauses-café. L'information sur les activités du projet éducatif a été jugée essentielle pour que tous ceux qui font l'école se sentent concernés par le projet et que l'équipe multiagents n'évolue pas en marge de l'école. Cependant, il a été aussi noté que les moyens utilisés n'ont pas toujours eu l'impact recherché, soit de créer un mouvement d'ensemble dans l'école. Une des raisons de cette lacune est le fait qu'on ne s'est pas toujours assuré dès le départ de créer un climat de confiance, préalable essentiel à une véritable communication. Aussi serait-il souhaitable, dès le début de la démarche, de prendre le temps de bien planifier la communication, pour se nommer un responsable au sein de l'équipe multiagents et pour libérer des espaces de parole à l'intention de tous les agents de l'école. C'est ainsi que l'opération, favorisant l'information dans les deux sens, ou si vous voulez la rétroinformation, deviendra un vrai réseau de communication.

La mise en place du réseau de communication relève principalement de l'équipe multiagents (EMA), qui constitue par ailleurs le premier mécanisme favorisant la participation. Elle est de plus sans doute la pièce maîtresse de la présente démarche. L'EMA fut largement décrite

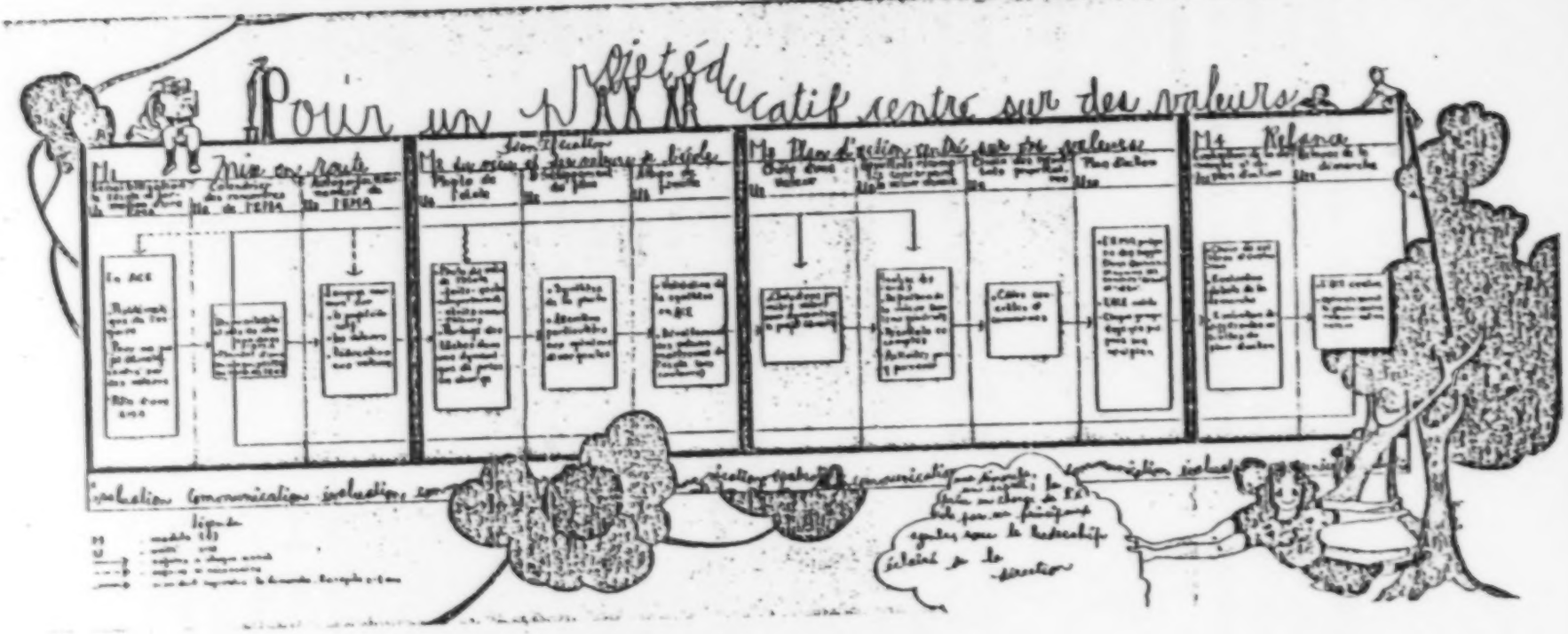
au chapitre 3 du présent rapport, à l'évaluation du modèle expérimental et aux recommandations 13 à 18, mais aussi au chapitre 2 de ce rapport, alors que fut défini le concept "projet éducatif et valeurs", plus précisément au moment où fut développé "Le projet éducatif et l'environnement: une dynamique novatrice dans le respect de tous". Qu'il suffise donc de se rappeler qu'elle est un peu comme l'âme du projet éducatif, ou encore le coeur, puisque c'est elle qui véhicule l'information à travers toute l'école et assure une rétroinformation essentielle à une véritable communication et à une authentique participation. Son rôle principal est d'animer la démarche, mais c'est aussi de planifier les étapes du projet éducatif, de voir à la promotion des valeurs à l'école, de superviser la réalisation et l'évaluation du ou des plans d'action. Cette responsabilité est évidemment très lourde, aussi l'EMA voit-elle à se nommer en temps opportun trois équipes de travail. C'est ainsi que dès le départ, elle se choisit une "miniéquipe" (M.E.), sorte de petit exécutif de trois ou quatre personnes choisies parmi ses membres. Son mandat consiste surtout à planifier les rencontres de l'EMA, à assurer le soutien et le suivi immédiat de ses rencontres, et à analyser et à faire les rapports-synthèses nécessaires à l'avancement du projet éducatif. Plus tard, à l'unité 10, l'EMA se nommera, d'une part, un "comité ad hoc", composé bien sûr de certains de ses membres mais surtout d'autres agents de l'école, pour préparer et réaliser des activités de promotion de la valeur choisie auprès de la communauté-école, mais aussi, d'autre part, l'EMA verra à mettre sur pied un véritable "comité du suivi", composé principalement de certains de ses membres, et chargé de superviser la réalisation et l'évaluation des différents plans d'action mis de l'avant par les principaux agents pour réaliser l'intégration des valeurs dans le quotidien de l'école.

On pourrait dire que toute la communauté-école est un lieu de participation, comme aussi les différents comités, équipes ou groupes de travail qui oeuvrent à l'école. Cependant, la démarche de projet éducatif qui est ici présentée privilégie deux mécanismes formels de participation à savoir, l'EMA qui vient d'être examinée, et l'assemblée de la communauté-école qui le sera maintenant. Il est important de noter qu'il ne s'agit pas ici de la seule communauté-école qui, bien entendu, est un lieu plus informel, quoique tout aussi nécessaire de participation, mais plutôt de la communauté-école réunie formellement en assemblée générale. L'assemblée de la communauté-école pourrait prendre une multitude de formes, mais sera toujours un lieu qui permet, libère, remet la parole à tous les intervenants de l'école, plus particulièrement à ceux qui n'ont pas l'habitude de la prendre. On y retrouve tous les agents de l'école, que ce soit les élèves ou les parents, ou encore les professionnels de l'éducation. C'est le lieu où on laisse les gens s'exprimer sur leur école, son climat, la façon d'y vivre, les buts poursuivis, le partage des responsabilités et des rôles, les oppositions qui s'y vivent, etc. Le BRIC inc. (décembre 1973) précisait qu'elle est constituée par la rencontre de toutes les instances de l'organisation, tous les niveaux de la hiérarchie de même que toutes les personnes du milieu social désireuses de venir s'y exprimer dans un même lieu avec la même liberté pour chacun de s'exprimer, de se formuler sur les aspects à combattre, ensemble ou séparés, comme sur les aspects à construire. L'assemblée de la communauté-école est par ailleurs essentielle pour s'assurer du développement et du maintien du projet éducatif de l'école, et constitue l'instance par excellence des consensus et de la concertation.

Tableau-synthèse.

Ce qui précède concernant la démarche à savoir, ses mécanismes de participation, d'animation et de supervision, ses objectifs et son esprit, permet d'introduire un tableau-synthèse modifié par rapport à celui présenté plus haut au chapitre 3 à la fin de l'"Analyse d'un modèle expérimental". Ce nouveau tableau ressemble au premier sur certains points. Tout d'abord, comme dans le précédent, deux mots reviennent comme en litanies sous les rectangles des unités à savoir, "évaluation" et "communication". En ce qui concerne le concept "évaluation", il s'agit aussi bien d'une évaluation continue, unité après unité, que d'une évaluation systématique à l'unité onze. Elle prend plus la forme d'une analyse, comme Paquette (1979) l'entendait plus haut, que d'une simple mesure ponctuelle. Quant au concept "communication", il englobe ce souci constant d'information qui doit animer l'EMA. Bien plus, il doit prendre la forme d'un réseau de communication où l'information circule dans les deux sens et où la rétroinformation est favorisée. C'est ainsi que le rôle de supervision de l'EMA consiste, d'une part, à évaluer la démarche et ses résultats et, d'autre part, à créer un véritable réseau de communication, un lieu de parole accessible à tous les agents de l'école. Une autre remarque concerne la démarche elle-même qui en est une de gestion comportant à ce titre les trois étapes traditionnelles que sont la planification, la réalisation et l'évaluation. La grandeur des rectangles ou carrés de chaque unité (de quatre formats différents) témoigne de l'importance qu'attachent les auteurs de la recherche à chaque unité. Par ailleurs, la flèche, qui part de l'unité douze pour revenir au début et se subdiviser, accrédite le fait qu'il s'agit bien d'une démarche cyclique évoluant dans une dynamique action-réaction.

Par ailleurs, le nouveau tableau-synthèse comporte quelques particularités. D'abord, plusieurs titres d'unités furent modifiés, comme il fut signalé un peu plus haut dans le présent chapitre, pour rendre plus évident par le titre lui-même le contenu de l'unité. Ensuite, le contenu de chaque unité résumé dans les rectangles ou carrés du tableau est mieux défini. De plus, la recherche des causes est réintroduite à l'unité 4, comme c'était le cas dans la première intuition de modèle de base décrite au chapitre 3. On y réintroduit aussi leur validation à l'unité 5 et 6 auprès de l'EMA et de l'ensemble des agents de l'école, de même qu'une analyse particulière de certaines d'entre elles à l'unité 8, au moment de préparer le plan d'action. Enfin, les mécanismes de participation privilégiés par la démarche sont davantage précisés. C'est ainsi que l'EMA s'enrichit d'un "comité du suivi" et d'un autre "ad hoc" à l'unité 10, et que l'assemblée générale ou le colloque dont on parlait dans le modèle théorique (chapitre 3), devient l'"assemblée de la communauté-école", mécanisme de participation beaucoup mieux structuré et formel. Voici ce nouveau tableau-synthèse.


Pour un projet éducatif centré sur des valeurs

Les nouveautés du modèle opérationnel seront plus évidentes lorsque la démarche module par module, unité par unité aura été explicitée. Mais auparavant, précisons une dernière partie du fascicule I du modèle opérationnel à savoir, certaines considérations pratiques pour faciliter la démarche.

## Considérations pratiques.

Le fascicule I, en effet, comportera enfin des suggestions pratiques sur certaines conditions facilitant la démarche. Ces suggestions prendront la forme d'exposés sur les thèmes suivants: le rôle de la direction d'école, le réseau de communication, l'équipe multiagents, le plan d'éducation aux valeurs, le soutien (ministère de l'Education du Québec, commission scolaire, école) et le facteur "temps" dans la démarche. Au risque de se répéter, il convient de rappeler qu'il n'est pas dans l'intérêt du présent rapport de recherche d'aller dans les détails concernant ces six thèmes. On retrouve tous les renseignements pertinents un peu partout dans les chapitres 2 et 3, notamment dans les recommandations. Ce sera d'ailleurs le rôle du fascicule I de le faire. Qu'il suffise pour le moment de tracer quelques lignes de forces de ces thèmes.

## Le rôle de la direction d'école.

La direction de l'école, notamment son directeur (ou sa directrice), a la responsabilité légale de l'école. Or, d'une part, un grand investissement de temps et d'énergies est versé au projet éducatif de la part des principaux agents de l'école et, d'autre part, il y va de la motivation des participants de connaître la pensée de la direction sur

le projet éducatif, et plus particulièrement pour l'EMA d'avoir un mandat clair pour agir en toute crédibilité. Aussi est-il primordial que, comme première responsable de l'école, la direction se situe clairement face au projet éducatif et donne à l'EMA ainsi qu'à ses différents comités un mandat sans équivoque. En effet, le rôle de la direction est essentiel au bon fonctionnement d'une démarche de projet éducatif. A cet égard, elle doit donner au projet éducatif ses lettres de créance, clarifier le mandat de l'EMA et l'appuyer. Notamment, elle doit préciser ce qu'elle est prête à accepter comme partage des responsabilités et comme genre de participation aux décisions qui concernent la vie de l'école. De plus, elle doit prouver le sérieux de ses intentions dans des gestes concrets, et d'abord en aménageant le temps de telle sorte que la participation à l'EMA et au projet éducatif soit viable. Aussi la direction doit-elle faire partie de l'EMA et axer son action sur le climat, le soutien et la coordination. En somme, elle doit être une véritable bougie d'allumage.

Le réseau de communication.

Concernant le réseau de communication, beaucoup de choses ont été dites. Mais il faut signaler ici un préalable à savoir, la terminologie employée. Déjà dans les textes du modèle expérimental "Pour un dialogue des valeurs dans le projet éducatif de l'école", un effort sérieux avait été fait pour vulgariser la terminologie autour du projet éducatif et de l'éducation aux valeurs. Cependant, il reste beaucoup à faire. En effet, comme, d'une part, l'ambiguité des termes est un obstacle majeur au consensus et au dialogue des valeurs et que, d'autre part, les termes trop scientifiques ne favorisent pas la participation, mais rebutent plutôt les non-professionnels, plus particulièrement les parents et les élèves, un nouvel effort sera consenti pour s'assurer

que les termes utilisés soient faciles à comprendre et uniformes, et qu'à cet égard il y ait cohérence à travers toute la démarche. Par ailleurs, le réseau de communication est le support essentiel de la participation, un peu comme le fil téléphonique qui relie tous les abonnés est essentiel à l'établissement de toute communication entre eux. Aussi la mise sur pied d'un réseau de communication efficace doit être une préoccupation première et constante de l'EMA. Concrètement, ce réseau emprunte trois voies privilégiées dans la démarche:

- chaque membre individuel de l'EMA, qui représente les différents groupes oeuvrant à l'école, est un relais par rapport à son groupe d'appartenance;
- l'assemblée de la communauté-école;
- l'EMA et ses différents comités ("miniéquipe", "ad hoc" et "du suivi").

## L'équipe multiagents (EMA).

Concernant l'EMA, quelnues conseils pratiques seront fournis quant à sa formation et à sa composition. Ces conseils s'inspirent de certaines balises.

- L'équipe doit être représentative des différents agents qui oeuvrent à l'école, mais aussi des différents groupes, comités, etc. En somme, elle doit épouser la forme, les réseaux d'influence et les besoins de l'école.

- Dans la mesure du possible, on doit apporter un soin particulier à la délégation de chacun des membres de l'EMA par leurs pairs. Cela lui apporte de la crédibilité et crée un climat de confiance, de satisfaction favorisant la participation.

- Vu, d'une part, la place privilégiée en temps et en influence des parents et des enseignants auprès des élèves et, d'autre part, la nécessité qu'aucune catégorie d'agents ne puisse dominer les autres, pour qu'on puisse travailler par consensus, ces deux catégories d'agents devraient être largement représentées au sein de l'équipe, mais de façon paritaire.

- Il faut veiller au choix de gens disponibles, ou encore disposés à se rendre disponibles.

- L'efficacité de l'équipe repose évidemment sur la qualité de ses membres et sur le climat qui y règne, mais surtout sur un réel partage des tâches entre tous les membres de l'EMA.

- L'EMA doit avoir un souci constant du perfectionnement continu et intégré de ses membres comme condition essentielle d'une participation individuelle de qualité, notamment chez les parents et les élèves.

Le plan d'éducation aux valeurs.

Concernant le plan d'éducation aux valeurs, il faut préciser immédiatement que, d'une part, il se construit peu à peu au cours des années à mesure que la réflexion progresse et que se vivent les divers miniplans mis en place par les différents agents de l'école dans leur secteur d'activités, et que, d'autre part, il ne couvre pas nécessairement toutes les valeurs éducatives. Cette dernière affirmation ne doit pas nous laisser croire qu'une telle priorisation des valeurs met volontairement de côté certaines valeurs tout aussi importantes. En effet, les valeurs sont connexes, solidaires les unes des autres et se développent ensemble. C'est ainsi que privilégier la valeur "autonomie", c'est aussi toucher à la "liberté", à la "responsabilité" et au "respect de l'autre", pour ne citer que celles-ci. Par ailleurs, ce plan d'éducation aux valeurs ne doit pas consister en un nouveau programme scolaire, car il est beaucoup plus global et touche toute la vie de l'école. Cependant, il ne fait pas abstraction des programmes scolaires

puisqu'au contraire il s'y appuie. Concrètement, ce plan d'éducation aux valeurs comporterait deux sortes d'activités.

1.- Activités d'intégration.

Il s'agit ici, au coeur même de nos actions quotidiennes, d'avoir un oeil critique, un oeil qui passe chacune de ces actions au crible de la valeur.

Tout se passe dans l'action, comme par osmose, au fur et à mesure qu'on en parle, qu'on se laisse interroger dans nos gestes quotidiens et qu'on accepte de modifier peu à peu nos comportements.

L'intégration est alors progressive, la valeur devenant fondement, guide, inspiration de nos actions et de nos décisions concernant les diverses dimensions du projet éducatif.

En somme, les activités d'intégration de la valeur sont particulières à chacun des agents ou des groupes d'agents de l'école dans leur vécu quotidien.

2.- Activités de promotion.

Les activités de promotion sont en somme une attention particulière accordée à la valeur dans des actions à portée communautaire. Il s'agit ici d'activités préparées pour l'ensemble des élèves. L'essentiel, c'est que toutes ces activités soient axées sur la promotion directe de la valeur et qu'elles aient pour but de réveiller la conscience collective et ainsi de faciliter l'intégration de la valeur dans le vécu de l'école.

Le soutien à la prise en charge.

Le modèle de gestion de projet éducatif qui est ici décrit constitue, comme il fut souvent signalé, une démarche de prise en charge de la part de tous les agents d'éducation d'une école. Pour que cette prise

en charge ne reste pas un voeu pieux, il faut prévoir une stratégie à savoir, un soutien de qualité. Ce soutien ne doit pas devenir des béquilles, mais plutôt n'être que temporaire et, en lui-même, faciliter le passage à une autonomie totale chez le soutenu. On doit en outre le retrouver à tous les niveaux.

Le ministère de l'Education pourra bien sûr soutenir le milieu par des mesures budgétaires transitoires, mais surtout en poursuivant la recherche et en en communiquant les fruits aux commissions scolaires dans des orientations, des politiques ou des publications pertinentes.

Quant aux commissions scolaires, elles tendront sans cesse à parfaire leur relation d'aide aux écoles, de façon à favoriser davantage la prise en charge. Elles seront particulièrement sensibles à éviter toute relation qui pourrait créer des liens de dépendance. De plus, comme le projet éducatif est principalement une façon de gérer une école et que, pour ce faire, des besoins d'échanges entre les écoles, de coordination de certaines opérations et d'aide spécifique à certaines étapes du projet éducatif sont ressentis par les écoles, il importe que les commissions scolaires offrent un soutien formel à la gestion des projets éducatifs des écoles. Ce soutien consistera à préparer et à suivre les équipes-écoles, à leur aider lors d'unités plus difficiles de la démarche, à les alimenter et à les stimuler constamment. Enfin, compte tenu, d'une part, de l'originalité et l'instantanéité du projet éducatif et, d'autre part, de l'investissement lourd en temps et en énergies de la part des principaux agents de l'école, notamment les parents, les commissions scolaires devraient aider les écoles à mettre en place des moyens pour faciliter la réalisation du projet éducatif, par exemple, un service de garderie, la disponibilité d'une petite caisse, des rencontres régionales, certains services de secrétariat...

En ce qui concerne l'école elle-même, la direction a un rôle primordial à jouer dans le soutien au projet éducatif. Elle doit principalement assurer la viabilité et la crédibilité du projet éducatif en confiant un mandat clair et sans équivoque à l'EMA, en libérant partiellement de leurs tâches les professionnels de l'éducation qui y oeuvrent, surtout l'animateur et le secrétaire.

Le facteur temps.

En ce qui a trait au facteur temps, un problème bien particulier se pose. Il en fut un peu question précédemment quoiqu'il faille aller plus loin pour mettre en relief le choix que l'école doit faire face à son projet éducatif. L'école doit, selon l'expression populaire, "y mettre le paquet". En effet, le projet éducatif n'est pas seulement la dernière trouvaille à la mode, un nouveau "gadget" sans avenir. C'est, bien au contraire, une nouvelle façon de concevoir le "partnership" à l'école, qui s'inscrit dans la continuité des efforts passés pour généraliser la participation. Il s'agit d'un esprit à créer à l'école en amenant peu à peu les agents à être des acteurs et non des spectateurs ou des consommateurs face à la gestion quotidienne de leur école. Ce changement de mentalité présuppose beaucoup de patience. Il faut y mettre le temps et les ressources. Il faut laisser agir le temps. Cependant dans les faits, beaucoup de démarches de projet éducatif ont été ralenties, voire interrompues dans les milieux parce qu'elles exigeaient une grande disponibilité et un investissement de temps considérable de la part de certains agents d'éducation, et qu'elles ne reposaient en fin de compte que sur la bonne volonté (bénévolat) de ceux-ci. Aussi, le rôle de la direction, il faut le rappeler, est ici capital. Elle verra à aménager le temps et l'espace, comme aussi la tâche de certains agents, pour que le projet éducatif puisse peu à peu émerger et se développer.

Bref, l'émergence, le développement et le maintien d'un projet sont réalisés grâce au leadership éclairé de la direction d'école, à l'efficacité de son réseau de communication, à l'animation et à la coordination de l'EMA. De plus, le projet éducatif doit viser à l'élaboration progressive d'un véritable plan d'éducation aux valeurs qui, loin d'être le même partout, reflète plutôt la couleur de chaque milieu. Enfin, il s'épanouit, si on y met le temps et les ressources nécessaires, et s'il est soutenu à tous les niveaux d'une façon responsabilisante, c'est-à-dire un soutien qui ne crée aucun lien de dépendance.

Qu'il suffise d'ajouter, en conclusion de ces considérations pratiques et du fascicule I qui décrit le modèle de base de la démarche, que le projet éducatif peut d'adapter à de multiples situations. Par exemple, dans une école donnée, le projet éducatif peut se vivre par année du primaire ou du secondaire, ou encore par cycle, là où l'école comporte un regroupement des élèves sur cette base. Ailleurs, il peut se centrer au départ sur un seul aspect de la vie d'une école qui devient alors son élément déclencheur. On peut aussi initier un même projet éducatif pour une école institutionnelle ou encore pour plusieurs écoles qui sont complémentaires, par exemple deux écoles qui desserviraient une même population et qui auraient des élèves de cycles différents, etc. En somme, le projet éducatif s'adapte à chaque milieu, l'aide à identifier ses propres couleurs et le motive à la prise en charge de son quotidien.

## MISE EN ROUTE

Préalable.

La démarche de projet éducatif centré sur des valeurs comportera, comme il fut signalé plus haut, outre un fascicule particulier (fascicule I) décrivant le modèle de base de la démarche, quatre autres fascicules pour chacun des quatre modules de la démarche. Ces quatre fascicules auront à peu près la structure suivante:

- présentation général de la démarche;
- tableau-synthèse de la démarche;
- table des matières de toute la démarche, avec une mise en évidence du module traité dans ledit fascicule;
- module I:
  - objectifs généraux du module,
  - structure du module avec ses unités,
  - description de chaque unité:
    - titre,
    - objectifs spécifiques,
    - suggestions pratiques,
    - activités suggérées,
    - outils disponibles,
    - temps à consacrer,
    - écueils à éviter.

Présentation générale de la démarche.

Lorsqu'une école entreprend sa démarche de projet éducatif, elle aboutit presqu'infailliblement, et très tôt, dans une recherche de sens, d'orientation, en somme, de valeurs. Elle fait alors le dur apprentissage du dialogue des valeurs. Le problème provient presque toujours de l'ambiguité des termes utilisés, du pluralisme qui paralyse toute discussion, sous prétexte du respect de tous, et de façon particulière de l'absence d'une démarche simple pour réaliser ce dialogue. L'ouvrage qui est ici présenté vise la solution de ce triple problème en proposant d'abord de clarifier le vocabulaire autour des valeurs et du projet éducatif, puis d'entreprendre une démarche simple et pratique afin d'arriver à des consensus dans le dialogue des valeurs. Cette démarche est une réelle proposition de service à l'école, adaptable à chaque milieu, pouvant s'intégrer à n'importe quel moment du projet éducatif et être constamment enrichie par le dynamisme et la créativité de tous ses agents.

En fait, le point de départ d'un projet éducatif peut varier à l'infini puisqu'il doit s'adapter à la situation concrète de telle école dans tel environnement. Comme ce n'est pas toujours facile d'impliquer tout le monde dès le début dans une telle démarche, que l'élément déclencheur peut être un problème concret vécu à l'école ou encore un seul aspect de la vie de l'école, comme aussi certaines écoles fonctionnent par année du primaire ou du secondaire, alors qu'à d'autres endroits plusieurs écoles, tout en étant distinctes, ont des vocations complémentaires, ou encore plusieurs bâtisses physiques ne forment en fait qu'une même école institutionnelle, il faut imaginer une multitude de points de départ pour un projet éducatif. C'est ainsi qu'il peut reposer sur un point particulier de la vie de l'école, ou encore être distinct d'une année du primaire ou du secondaire à l'autre tout en étant complémentaire, ou ne s'adresser d'abord qu'à une constituante d'une

école institutionnelle pour se développer par la suite à toute l'école, ou enfin s'adresser à l'ensemble d'une école, à tous ses agents et à toutes les dimensions de la vie de l'école.

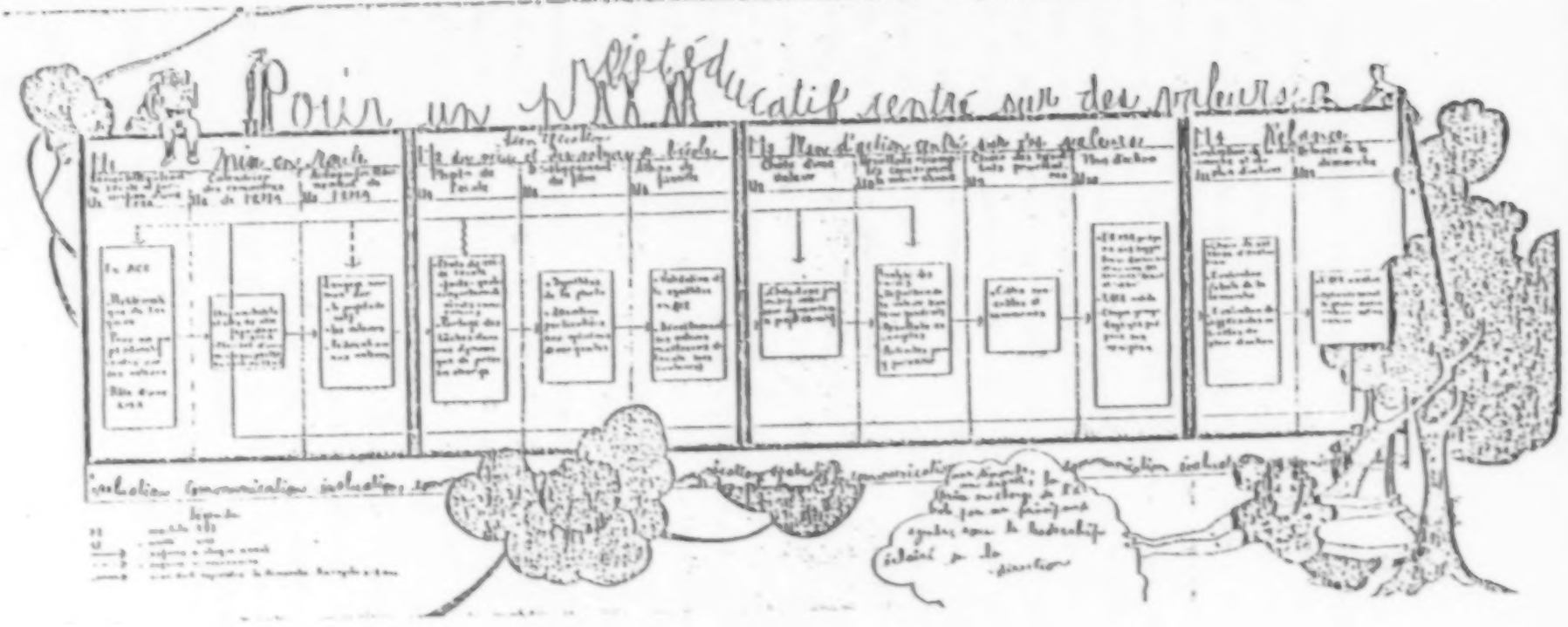
Quoiqu'il en soit, une conviction anime cette démarche, c'est que chaque milieu connaît bien ses besoins et qu'il peut se prendre en charge. Tout ce qu'il demande, c'est un coup de main. La démarche se propose de lui apporter cette aide. Elle se veut un instrument d'autosensibilisation et d'autoperfectionnement de l'école sur le projet éducatif et les valeurs dont le but est de fournir à l'école un instrument simple et pratique pour identifier ses valeurs (vécues ou recherchées) et lui permettre ainsi d'en faire le centre de convergence et de rayonnement de son projet éducatif. En effet, les buts poursuivis par la démarche, comme il fut précisé dans le modèle de base (fascicule I), sont, d'une part, de favoriser l'émergence de projets éducatifs centrés sur des valeurs et, d'autre part, de donner aux principaux agents d'éducation les moyens de prendre en charge leur vécu quotidien. Ce deuxième but consiste à proposer un certain soutien aux directions d'école, à l'équipe multiagents et à tous ceux qui portent intérêt à l'émergence dans leur milieu d'un projet éducatif centré sur des valeurs, en leur fournissant une instrumentation simple et pratique pour permettre à l'école d'identifier ses valeurs et d'en faire le centre de son projet éducatif dans un plan d'action précis.

Cette démarche est un processus dynamique permettant à l'école et à tous les agents qui la font de prendre progressivement en charge leur réalité quotidienne. Elle est cette décision volontaire et consciente d'imprimer à l'école une direction, un élan de cohérence explicitement choisie par l'ensemble de ses agents. Cette démarche se fait en quatre étapes bien distinctes, appelées "modules". Un module représente des contenus structurés de notions et d'actions, d'ampleur variable, reliés

à des objectifs et faisant partie d'un ensemble plus vaste, la démarche.

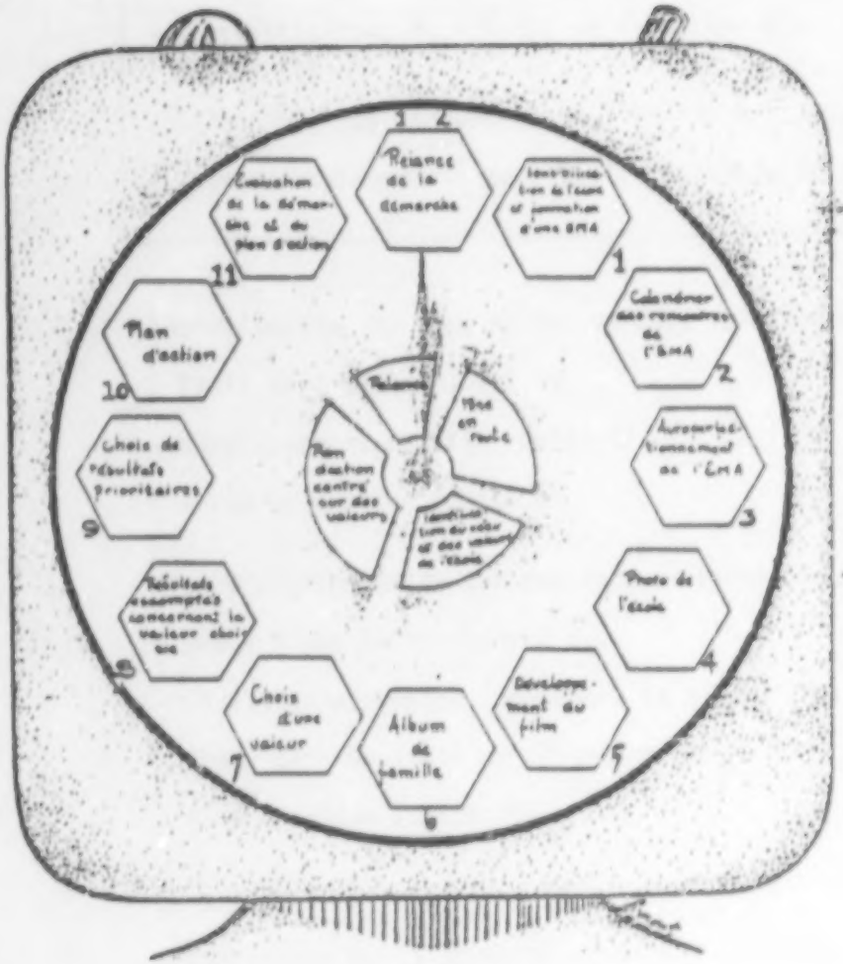
La démarche comprend quatre modules ayant chacun son objectif général. Voici les titres de ces modules: Mise en route, Identification du vécu et des valeurs de l'école, Plan d'action centré sur des valeurs et Relance. Par ailleurs, chaque module se subdivise à son tour en un certain nombre de parties plus spécifiques appelées "unités". La démarche comporte en tout douze unités qui seront décrites plus loin. Toutes les unités seront invariablement structurées de la façon suivante: le titre de l'unité, ses objectifs spécifiques, quelques suggestions pratiques, les activités suggérées, les outils disponibles, le temps à consacrer et les écueils à éviter. Toute cette démarche en quatre modules et douze unités évolue grâce à un réseau de communication facilitant une large participation. Il s'agit d'un véritable réseau de communication où l'information circule dans les deux sens et où règne un climat de confiance indispensable à une participation soutenue. De plus, la participation, tout en n'étant ni encarcanée ni orientée, n'en est pas moins organisée. C'est ainsi que la démarche prévoit deux mécanismes formels de participation, d'animation et de supervision: l'équipe multiagents (EMA) et l'assemblée de la communauté-école (A.C.E.). Le modèle de base (fascicule I) en a largement traité.

Au terme de cette présentation générale, voici une vue d'ensemble de la démarche.


Pour un projet éducatif centré sur des valeurs

Trois remarques s'imposent concernant le tableau-synthèse de la page précédente. Tout d'abord, deux mots reviennent comme en litanies sous les rectangles des unités à savoir, "évaluation" et "communication". En ce qui concerne le concept "évaluation", il s'agit aussi bien d'une évaluation continue, unité après unité, que d'une évaluation systématique à l'unité onze. Elle prend plus la forme d'une analyse, comme Paquette (1979) l'entendait plus haut, que d'une simple mesure ponctuelle. Quant au concept "communication", il englobe ce souci constant d'information qui doit animer l'EMA. Bien plus, il doit prendre la forme d'un réseau de communication, où l'information circule dans les deux sens, et où la rétroinformation est favorisée. C'est ainsi que le rôle de supervision de l'EMA consiste, d'une part, à évaluer la démarche et ses résultats et, d'autre part, à créer un véritable réseau de communication, un lieu de parole accessible à tous les agents de l'école. Une autre remarque concerne la démarche elle-même qui en est une de gestion comportant à ce titre les trois étapes traditionnelles que sont la planification, la réalisation et l'évaluation, comme aussi les trois phases de tout projet dont on souhaite l'épanouissement à savoir, l'émergence, le développement et le maintien. On peut dire qu'avec le module I, en particulier à l'unité 1, le projet est en phase d'émergence qui chevauche sur celle de développement, s'étendant grosso modo jusqu'au module III, unité 10. Par ailleurs, déjà aux unités 2 et 3, puis au module II, unités 4, 5 et 6, et au module III, unités 7, 8, 9 et partiellement 10, le projet connaît l'étape de la planification, alors que l'unité 10 est aussi l'étape de la réalisation. Avec le module IV, unités 11 et 12 se vit l'étape de l'évaluation, en même temps que la phase de maintien qui appelle un nouveau cycle de planification, de réalisation et d'évaluation. Enfin, comme dernière remarque, la grandeur des rectangles ou carrés de chaque unité (de quatre formats différents) témoigne de l'importance qu'attachent les auteurs de la recherche à chaque unité. Par ailleurs, la flèche qui part de l'unité douze pour revenir au début et se subdiviser, accrédite le fait

qu'il s'agit bien d'une démarche cyclique évoluant dans une dynamique action-réaction. C'est ce dont témoigne le cadran qui suit.




A l'heure du projet éducatif et des valeurs

Le premier module: Mise en route.

Il serait d'abord utile de replacer le premier module "Mise en route" dans le contexte global de la démarche "POUR UN PROJET EDUCATIF CENTRE SUR DES VALEURS A L'ECOLE PRIMAIRE ET SECONDAIRE".

Mise en route (premier module).

- sensibilisation de l'école et formation d'une équipe multiagents (unité 1).
- Calendrier des rencontres de l'équipe multiagents (unité 2).
- Autoperfectionnement de l'équipe multiagents (unité 3).

Identification du vécu et des valeurs de l'école (deuxième module).

- Photo de l'école (unité 4).
- Développement du film (unité 5).
- Album de famille (unité 6).

Plan d'action centré sur des valeurs (troisième module).

- Choix d'une valeur (unité 7).
- Résultats escomptés concernant la valeur choisie (unité 8).
- Choix des résultats prioritaires (unité 9).
- Plan d'action (unité 10).

La relance (quatrième module).

- Evaluation de la démarche et du plan d'action (unité 11).
- Relance de la démarche (unité 12).

Objectifs généraux.

Le premier module a pour objectifs généraux, d'une part, de sensibiliser les principaux agents de l'école à la question des valeurs dans leur projet éducatif et, d'autre part, de fournir à l'équipe multi-agents, animatrice de ce projet, les bases d'un langage commun sur les valeurs. En somme, il s'agit de faire prendre conscience à tous ceux qui oeuvrent à l'école de l'importance pour eux de se doter d'un projet éducatif à leur image et à celui de leur environnement, de leur faire voir la place centrale que doivent occuper les valeurs dans ce dit projet, et de s'assurer de la mise sur pied d'une équipe dynamique, responsable et représentative pour en faciliter l'émergence et le développement.

Structure du module.

Concrètement, ce premier module, qui constitue la phase d'émergence du projet éducatif, consiste surtout à former un comité représentatif de tous les agents du milieu, à clarifier son mandat, à analyser l'attitude des agents face au projet éducatif, à développer un vocabulaire commun (nature et caractéristiques du projet éducatif de l'école), à déterminer les raisons pour lesquelles l'école se donnerait un projet éducatif, à élaborer les balises à respecter durant la démarche et à définir les éléments du projet éducatif.

Le module se subdivise en trois unités, puisqu'il semble que cette phase d'émergence se fait en trois étapes ou actions bien distinctes, même si dans les faits son contenu se retrouve plus ou moins à travers toute la démarche. En effet, la première action consiste à rencontrer l'ensemble des agents, d'une part, pour réfléchir sur le projet éducatif et les valeurs ainsi que sur l'opportunité d'initier la démarche à l'école et, d'autre part, pour mettre sur pied une EMA représentative et asseoir solidement sa crédibilité sur un mandat clair et précis. La deuxième action appartient à l'EMA, qui doit prendre conscience de la tâche qui l'attend, mettre au point sa façon de travailler, arrêter grosso modo le calendrier de ses rencontres et se fixer déjà deux objectifs à court terme, celui de se nommer une miniéquipe, sorte d'exécutif chargé de préparer le travail, d'animer l'équipe et d'assurer un suivi, mais aussi celui de voir immédiatement à faciliter le perfectionnement de ses membres, plus précisément leur autoperfectionnement, en les invitant à se préparer à une prochaine activité d'autoperfectionnement. Et enfin, une troisième activité consiste à mettre concrètement les individus et l'EMA dans une situation d'apprentissage où les grandes bases de la démarche de projet éducatif centré sur des valeurs sont véhiculées, tout en faisant prendre conscience que l'autoperfectionnement est aussi une activité diffuse à travers toute la démarche.

## Unité 1: Sensibilisation de l'école et formation d'une équipe multi-agents (EMA).

La première unité est, de l'avis des auteurs du présent rapport, une des deux plus importantes de la démarche, l'autre étant l'unité 10. On peut reconnaître ce fait par la grandeur du rectangle décrivant le contenu de cette unité dans le tableau-synthèse de la démarche. Aussi devra-t-on prendre le temps qu'il faut pour la vivre dans les meilleures conditions possibles. Comme il fut signalé plus haut, la

description qui va suivre, aussi bien que celle de toutes les autres unités, reposera sur les points suivants: les objectifs spécifiques, des suggestions pratiques, des activités suggérées, les outils disponibles, le temps à consacrer et les écueils à éviter. Il ne s'agira ici, bien entendu, que d'une description sommaire.

Cette première unité comporte quatre objectifs spécifiques à savoir,

- sensibiliser les principaux agents de l'école à la question des valeurs et à leur importance dans le projet éducatif de l'école;

- leur faire prendre connaissance d'une démarche de projet éducatif centré sur des valeurs;

- leur faire saisir le rôle d'une équipe multiagents comme animatrice d'une telle démarche;

- amener enfin les agents de l'école à faire un pas vers la réalisation du dialogue des valeurs par la formation d'une équipe multiagents représentative pour animer cette démarche.

Avant de se mettre en route, quelques suggestions pratiques concernant, d'une part, la sensibilisation et, d'autre part, l'équipe multiagents, pourraient faciliter l'émergence du projet éducatif à l'école. Concernant la sensibilisation, comme elle touche autant le projet éducatif que l'éducation aux valeurs, elle ne pourrait être réalisée en une seule, ou même en quelques rencontres. Aussi, tout en demeurant une unité distincte qu'il ne faut pas escamoter, cette période devrait être bien orchestrée tout au long de la démarche. Par ailleurs, comme la participation de tous est primordiale et que la vulgarisation des concepts "projet éducatif" et "valeur" est un préalable, notamment pour les parents et les élèves, il faudra apporter un soin particulier au choix d'outils de marketing à la portée de tous les agents d'éducation pour faire la sensibilisation de l'école. De plus, comme la croyance de la présente recherche voulant que les valeurs occupent une place centrale dans le projet éducatif n'est pas évidente pour tous, il

serait souhaitable que le contenu de la sensibilisation à la démarche précise le lien de nécessité entre le projet éducatif et les valeurs. Concernant l'équipe multiagents (EMA), comme ses membres doivent être bien impliqués dans leur milieu, qu'ils doivent de plus veiller à développer un véritable réseau de communication et jouir d'une bonne perception de la part des autres agents de l'école, il conviendra qu'ils soient désignés par leurs pairs et qu'ils représentent par conséquent les différents groupes d'agents qui oeuvrent à l'école. Par ailleurs, comme l'important travail de l'EMA requiert un investissement considérable de temps et d'énergies, alors que la charge des professionnels de l'éducation est déjà suffisamment lourde, il serait souhaitable que l'on intègre le travail ou une partie du travail exigé par la participation à l'EMA ou à la miniéquipe dans leur tâche régulière, ou encore que l'on prévoie des formules compensatoires, pour faciliter davantage l'implication et la motivation. De plus, comme l'EMA est un lieu qui devrait favoriser le dialogue et le consensus, et qu'un trop grand nombre de participants allourdit les échanges et compromet les consensus, il convient que, tout en étant bien représentative, l'EMA se compose normalement de douze à quatorze membres tout au plus. Enfin, comme la direction est la responsable juridique de l'école et qu'elle doit exercer un leadership efficace pour donner toute sa légitimité au projet éducatif et à ceux qui l'animent, elle verra à clarifier sa position face aux différents agents de l'école dès le début du projet, et notamment donnera un mandat sans équivoque à l'EMA.

Pour ce qui est des activités suggérées pour sensibiliser le milieu-école, elles pourraient se réaliser en trois vagues successives et progressives. D'abord, agir auprès d'une petite équipe. S'il existe déjà à l'école une équipe du projet éducatif, la direction sensibilisera en premier cette équipe. Si par contre une telle équipe n'existe pas, la direction mettra sur pied un comité provisoire de quatre ou cinq personnes, parents et enseignants surtout, qu'elle sensibilisera.

Le mandat de cette équipe (du projet éducatif ou provisoire) ne devrait pas dépasser de toute façon la période de sensibilisation de l'unité 1, à moins bien entendu qu'elle ne deviennent le noyau de l'équipe multi-agents. En deuxième vague, l'équipe du projet éducatif, ou le comité provisoire, étendra ce premier degré de sensibilisation à l'ensemble des agents, mais en se contentant de leur mettre l'eau à la bouche. Il s'agira de saisir toutes les occasions pour informer et sensibiliser à la volée les différents agents. Par exemple, on profitera d'une rencontre des professionnels de l'éducation (journées pédagogiques ou autres) pour s'inscrire à l'ordre du jour. On fera de même pour le comité de parents et pour les différents comités et groupes d'enseignants, d'élèves ou autres, qui oeuvrent à l'école. Avec la troisième vague, la période de sensibilisation prend son élan. L'équipe du projet éducatif, ou le comité provisoire, organise et réalise une rencontre formelle et spéciale de l'ensemble des agents de l'école. Ce regroupement des différents agents deviendra plus tard un des deux mécanismes privilégiés de participation, à savoir l'assemblée de la communauté-école (A.C.E.), l'autre étant l'équipe multiagents (EMA). L'ordre du jour de la rencontre ne porte que sur la démarche de projet éducatif centré sur des valeurs. C'est à ce moment que s'amorce la réflexion sur le projet éducatif et les valeurs, sur le rôle de l'équipe multiagents et de l'assemblée de la communauté-école, et que sont choisis par leurs pairs les membres de l'EMA. Bien entendu, les membres de l'équipe du projet éducatif, ou encore du comité provisoire, peuvent être choisis au sein de l'EMA, mais cela ne va pas de soi. De toute façon, si tel était le cas, ils devraient au moins recevoir l'assentiment de leurs pairs.

Les activités de sensibilisation ne sont qu'amorcées à l'unité 1. Elles se poursuivront à travers toute la démarche. De même pour l'autoperfectionnement qui accapare bien sûr l'unité 3, mais qui sera un souci constant à travers tout le projet. A l'unité 1, la sensibilisation

portera sommairement sur le projet éducatif, les valeurs et la démarche de projet éducatif centré sur les valeurs en général. Pour réaliser cette sensibilisation, une kyrielle d'outils sont disponibles. Il s'agit surtout de courts documents de réflexion ou de grilles permettant aux initiateurs du projet éducatif de réaliser leurs propres activités de sensibilisation. Plus précisément ces outils porteront sur:

- des notions générales sur la sensibilisation, tirées du modèle expérimental, Outils pour faciliter la démarche 01.01, et du présent rapport de recherche au chapitre 3, notamment aux recommandations 8 à 12;

- le projet éducatif, sa nature, son objet et ses agents, à partir du chapitre 2 du présent rapport;

- les valeurs, principalement sur la problématique de l'Esquive, leur importance dans le projet éducatif et leur lien de nécessité avec ce dernier, en puisant dans le modèle expérimental, à l'introduction du Guide et à l'Outil 01.02, ou encore dans le présent rapport, aux chapitres 1 et 2;

- la démarche, mais de façon très sommaire, en s'inspirant de l'introduction du Guide et du chapitre 4 (modèle de base) du présent rapport;

- les mécanismes de participation, d'animation et de supervision. D'abord l'EMA sera scrutée en long et en large: son rôle, sa formation, la représentativité, le nombre de membres, le mode de désignation, son lien avec les autres groupes, équipes ou comités de l'école, et son mandat précis face au projet éducatif. Les sources seront le modèle expérimental, outil 01.03 et le présent rapport aux chapitres 2, 3 et 4. Puis l'assemblée de la communauté-école (A.C.E.) sera sommairement décrite, puisqu'elle le sera d'une façon plus détaillée à l'unité 3. Ici on se contentera de quelques généralités fournies au chapitre 4 du présent rapport, et on fournira une suggestion d'ordre du jour pour la tenue de cette A.C.E. qui constitue la troisième vague de la sensibilisation réalisée à l'unité 1. Enfin, on dira un mot du réseau de communication en réservant un développement plus élaboré aux unités 2 et 3. L'outil sera tiré des chapitres 3 et 4 du présent rapport.

Quant au temps à consacrer pour la réalisation de cette unité, il s'échelonnera sur les trois vagues de la sensibilisation. On accordera, d'abord, de une à deux semaines pour sensibiliser l'équipe du projet éducatif ou le comité provisoire, puis de trois à quatre semaines pour rencontrer plus ou moins formellement, dans toutes sortes d'occasions, les différents groupes d'agents de l'école, et enfin deux ou trois semaines pour préparer et pour réaliser la rencontre de l'A.C.E. Chacune des rencontres de sensibilisation que l'on réalise auprès d'un groupe ne devraient pas excéder deux heures, à l'exception peut-être de l'A.C.E. De plus, elles ne devraient reposer que sur les points décrits précédemment à savoir, que sur ce qui est nécessaire pour initier la démarche. Par conséquent, cette unité devrait être franchie avant deux mois environ.

Dans cette première unité, quatre écueils sont principalement à éviter.

- Escamoter cette unité et faire une sensibilisation superficielle. Il faut pourtant savoir que la sensibilisation est plus qu'une unité dans la démarche: elle s'étend à toute la démarche qui est entreprise.

- Forcer le consensus de l'école concernant la démarche. Il faut plutôt s'assurer que tous les agents du milieu ont vraiment pris conscience de leurs besoins face aux valeurs. C'est un écueil à toujours éviter, car il est l'ennemi no 1 d'une démarche vraiment communautaire comme l'est le projet éducatif et le dialogue des valeurs.

- Choisir trop rapidement les membres de l'équipe multiagents (EMA). Là où la chose est possible, il convient bien sûr de les choisir à l'assemblée même de sensibilisation. Mais cela doit se faire sans précipitation, pour éviter des délégations "unanimes" pour se débarrasser. Cependant, même s'il ne faut bousculer personne et savoir attendre son temps, les quelques semaines suivant les rencontres de sensibilisation semblent suffisantes pour constituer l'équipe et convoquer sa première rencontre.

- Présélectionner les membres: cela peut conduire à du noyautage et compromettre la richesse naturelle d'une équipe hétérogène et pluraliste. Il faut plutôt faire confiance à la sélection naturelle et veiller à ce qu'elle soit authentiquement démocratique.

Une dernière remarque sur cette unité: il est essentiel de bien informer l'ensemble de l'école tout au long d'une démarche de projet éducatif. Dans l'immédiat, il faut publiciser la formation de l'équipe multiagents, les noms des membres qui la composent et leur responsabilité. Pour ce faire, il apparaît opportun de trouver un moyen original et efficace d'information-rétroinformation, et de le conserver pendant toute la démarche.

Unité 2: Calendrier des rencontres de l'équipe multiagents (EMA).

L'unité 2, poursuit les objectifs spécifiques suivants:

- faire prendre conscience aux membres de l'équipe multiagents du travail à accomplir et de la nécessité de certaines tâches spécifiques;
- se nommer un petit exécutif pour préparer les rencontres de l'équipe multiagents et assurer le suivi;
- établir enfin un calendrier assez précis des rencontres de l'équipe multiagents.

Cette unité permet à l'EMA de prendre conscience de la disponibilité requise par la participation à l'animation de la démarche, du rôle de chacun dans l'équipe, de même que de la nécessité de certaines tâches spécifiques comme celles d'animateur, de secrétaire, de facilitateur et de responsable des communications. De plus, elle lui permettra de préciser le mandat du petit exécutif (miniéquipe) qu'elle s'est nommé.

Deux suggestions pratiques permettront de mieux aborder cette unité. Tout d'abord, comme les parents et les élèves sont des partenaires essentiels à la réalisation d'un projet éducatif et qu'il est difficile de les intégrer à l'EMA ou au projet éducatif en général, étant donné qu'ils ne sont pas toujours familiers avec le langage parfois hermétique des sciences de l'éducation, il serait indiqué qu'un soin particulier soit accordé à bien les préparer à participer au projet éducatif, et encore plus à l'EMA. Dans ce dernier cas, aussi bien les parents que les élèves choisis pour en faire partie devraient être vus avant la première rencontre de l'EMA, question de leur permettre de s'impliquer plus rapidement, d'intervenir plus souvent, et avec plus de pertinence dans les échanges. Ceci aurait pour effet d'améliorer grandement la communication entre les membres de l'équipe. Par ailleurs, étant donné, d'une part, le leadership que doit exercer la direction de l'école tout au long du projet éducatif et, d'autre part, l'importance que devrait prendre le projet éducatif et les divers comités qui rayonneront autour, notamment l'équipe multiagents et la miniéquipe, il est de première importance que la direction de l'école fasse partie de l'EMA et de la miniéquipe. Il n'est pas nécessaire pour autant qu'elle joue un rôle spécifique d'animateur, de secrétaire ou autre, mais plutôt qu'elle voit à axer son action sur le climat, le soutien, la sensibilisation, la promotion et la coordination, en somme à être une bougie d'allumage du projet éducatif.

Par ailleurs, une série d'activités devraient permettre de franchir l'unité 2. D'abord, la direction, aidée de quelques membres de l'EMA déjà au fait de la démarche, pourrait rencontrer les parents et les élèves qui ont été délégués sur l'EMA pour déjà les alimenter sur l'unité 2 et surtout répondre à certaines de leurs interrogations. Il s'agit tout simplement de faciliter leur intégration à l'EMA. Puis, la direction verra à ce qu'une première rencontre soit convoquée. Elle-même animera cette rencontre, à moins que déjà un animateur n'ait été

normé. Le contenu de cette rencontre pourrait comporter les activités suivantes:

1.- Expression de la motivation personnelle: quelles sont tes raisons de participer à une démarche de projet éducatif? Une démarche centrée sur des valeurs? Quelles sont tes réticences à participer à une démarche de projet éducatif? Une démarche centrée sur des valeurs?

2.- Appropriation des objectifs généraux et des grandes lignes de la démarche.

3.- Description précise du rôle des membres de l'EMA: tâches communes à tous les membres, tâches spécifiques (animateur - secrétaire - facilitateur - responsable des communications), nécessité d'un exécutif (miniéquipe - rôle - mandat - membres).

4.- Inventaire des disponibilités de chacun.

5.- Formation de la miniéquipe: choix d'un animateur, d'un secrétaire et d'un responsable des communications. Une quatrième personne: un membre de la direction, de préférence le directeur.

Enfin, une autre rencontre de l'EMA, celle-ci préparée par la miniéquipe et dirigée par l'animateur de l'EMA, porte sur les points suivants.

1.- Calendrier des rencontres de l'EMA.

2.- Présentation sommaire d'un outil d'autoperfectionnement à l'intention des membres de l'EMA.

3.- Mandat - pour tous: s'approprier d'ici la prochaine rencontre le contenu de l'outil d'autoperfectionnement;

- pour le responsable des communications: réfléchir sur l'établissement à l'école d'un réseau de communication.

Pour réaliser ces activités, plusieurs outils sont disponibles.

- Ordre du jour des deux rencontres de l'EMA.

- Grille "Ma motivation" sur les raisons favorables et sur les réticences à participer à une telle démarche.

- Document présentant sous forme de schémas les objectifs généraux, les grandes lignes de la démarche et comprenant le tableau-synthèse des quatre modules et des douze unités.

- Une description schématique, d'une part, du rôle de l'EMA, de la tâche de chacun, des tâches spécifiques (animateur, secrétaire, facilitateur, responsable des communications) et, d'autre part, de la nécessité d'un petit exécutif ou miniéquipe (rôle, mandat, membres).

- Grille permettant de faire l'inventaire de ses disponibilités.

- Document d'information décrivant ce qu'est grosso modo un réseau de communication. Ce document servira à informer l'EMA, mais constituera aussi un mandat pour la miniéquipe, notamment pour le responsable des communications.

- Outil comprenant, d'une part, un tableau schématique des grandes étapes de la démarche et une évaluation approximative du temps et du nombre de rencontres nécessaires pour le parcourir et, d'autre part, une grille pour bâtir le calendrier des rencontres de l'EMA.

- Outil d'autoperfectionnement sur la démarche de projet éducatif centré sur des valeurs de l'unité 3.

Tous ces outils seront puisés à même les deux fascicules du modèle expérimental, "Guide pratique" et "Outils pour faciliter la démarche", ou encore aux chapitres 2, 3 et 4 du présent rapport.

Quant au temps à consacrer pour la réalisation de cette unité, il s'échelonnera de la façon suivante. On accordera une semaine pour rencontrer les parents et les élèves qui sont sur l'EMA pour les préparer d'une façon privilégiée à jouer leur rôle sur l'équipe, puis de une à deux semaines pour tenir la première rencontre de l'EMA et bien asseoir les différentes tâches nécessaires au bon fonctionnement de l'équipe. Ces deux types de rencontres pourront être animés par la direction. Mais dès que l'animateur et le secrétaire auront été nommés, la direction pourra bien entendu continuer d'exercer son leadership à l'EMA et à la miniéquipe, mais non plus cette fois dans une tâche officielle d'animateur, de secrétaire ou de responsable des communications, mais plutôt comme il fut décrit plus haut à savoir, au niveau du climat à favoriser dans l'équipe et à l'école. Pour ce qui est enfin de la deuxième rencontre de l'EMA pour vraiment arrêter le calendrier de ses rencontres, elle devrait se tenir dans un laps de temps de une à deux

semaines. Elle sera cette fois sous la responsabilité de la miniéquipe (M.E.), et notamment de l'animateur nommé à la rencontre précédente. Comme il fut signalé à l'unité 1, chaque rencontre ne devrait pas excéder deux heures environ et ne devrait reposer que sur les points décrits précédemment à savoir, ce qui est nécessaire pour passer à l'unité suivante. Par conséquent, cette unité devrait être franchie en cinq semaines au maximum.

Dans cette unité, quatre écueils sont à éviter.

- La présélection des membres de la miniéquipe. Cependant, l'EMA doit être consciente qu'il faut choisir des gens très disponibles.

- De confier à la miniéquipe un mandat trop large: cette dernière aide l'EMA en préparant les rencontres et en assurant le suivi, mais ne doit jamais s'y substituer.

- De forcer le consensus en ce qui concerne la confection du calendrier des rencontres. Bien au contraire, il faut collectivement prendre conscience des obligations de chacun et chercher les compromis. Il peut cependant arriver que cet exercice soit l'occasion pour un membre de l'EMA de prendre conscience de son impossibilité de participer au travail de l'EMA et l'amène à démissionner. Les autres membres de l'EMA verront alors à remplacer promptement le membre démissionnaire.

  L'arbitraire du calendrier. En effet, il serait dangereux pour la vie de l'équipe de changer constamment la date des rencontres ou encore d'attendre à la fin de chaque rencontre pour préciser la date de la suivante.

Une dernière remarque: il est opportun de bien informer, par le moyen habituel, l'ensemble de l'école du calendrier des rencontres de l'EMA, de la formation de la miniéquipe et du nom des membres qui la composent.

Unité 3: Autoperfectionnement de l'équipe multiagents (EMA).

Cette unité poursuit les objectifs spécifiques suivants:

- permettre à chaque membre de l'équipe multiagents de s'habiliter personnellement au vocabulaire touchant les valeurs et le projet éducatif;
- favoriser chez toute l'équipe l'élaboration d'un langage commun sur le projet éducatif et les valeurs;
- et mettre sur pied un réseau de communication original et efficace à l'école.

En somme, cette unité en est une très importante, puisqu'elle permet de poser les bases essentielles d'un véritable travail d'équipe à savoir, le langage commun sur le projet éducatif et sur les valeurs. De plus, l'unité veut favoriser la rétroinformation, c'est-à-dire l'information dans les deux sens, comme moyen de faire participer l'ensemble des agents aux décisions de l'EMA et faire en sorte que cette dernière soit en osmose avec l'école et ses principaux groupes d'agents.

Deux suggestions pratiques pourraient faciliter l'atteinte des objectifs spécifiques de l'unité 3. D'abord, comme l'accueil de nouveaux membres au projet éducatif et à l'EMA, leur implication rapide et surtout l'acquisition d'un langage commun présentent une difficulté particulière tout en étant vital pour le développement et le maintien du projet éducatif, il est important de mettre en place une structure d'accueil, d'une part, pour les nouveaux membres qui viendraient se joindre à l'EMA et, d'autre part, pour tous les autres agents qui voudraient en savoir davantage sur le projet éducatif de leur école. L'objectif de cette structure est toujours de permettre l'acquisition d'un langage commun sur le projet éducatif et les valeurs chez le plus grand nombre d'agents possible. Cette responsabilité relève de la miniéquipe, et notamment du responsable des communications. Deuxièmement, comme les parents et les élèves sont des partenaires essentiels du projet éducatif et qu'ils sont difficiles à intégrer dans l'EMA, de même que dans la démarche de projet éducatif en général pour les

raisons plus haut mentionnées, un soin particulier devrait être apporté à leur autoperfectionnement tout au long de la démarche.

Pour ce qui est des activités suggérées pour rencontrer les objectifs d'autoperfectionnement, ici encore elles pourraient se réaliser en trois vagues successives. Tout d'abord, en miniéquipe (M.E.), en plus de la préparation de la prochaine rencontre de l'EMA, on prendra le temps, d'une part, de préparer le plan de communication (surtout le réseau) et, d'autre part, de travailler avec les parents et les élèves sur l'outil d'autoperfectionnement, question de favoriser une participation de qualité de la part de ces deux catégories d'agents. Dans le cas de parents particulièrement bien informés en pédagogie ou en sciences de l'éducation, on pourrait s'abstenir d'un tel soutien à leur égard. Puis en EMA, c'est l'approfondissement de l'outil d'autoperfectionnement, l'élaboration d'un réseau de communication et la mise sur pied de la structure d'accueil. Concernant l'outil d'autoperfectionnement, chaque membre de l'EMA s'étant, préalablement à la rencontre, approprié les notions de projet éducatif et de valeurs, on commence la rencontre de l'EMA par une mise en situation sur la prise en charge et la responsabilisation, question de faire vivre concrètement à l'EMA l'esprit d'un projet éducatif. Puis, la rencontre se poursuit par une discussion en petit groupe de trois ou quatre personnes sur le contenu de l'outil d'autoperfectionnement, question de vérifier si tout le monde comprend la même chose. Ensuite l'échange se transporte au niveau du grand groupe dans une activité permettant l'élaboration d'un langage commun sur le projet éducatif et les valeurs. Concernant l'élaboration d'un réseau de communication, comme il constitue la ligne de transmission, le fil conducteur de la participation, l'EMA s'arrêtera à la planifier minutieusement en prévoyant les moyens et les techniques favorisant la rétroinformation. Ce sera le rôle principal du responsable des communications de faire en sorte que le réseau fonctionne bien. Concernant la structure d'accueil, la M.E. proposera à l'EMA d'en assurer la bonne marche de la façon suivante: lors d'une rencontre spéciale avec ces nouveaux membres, la M.E., d'une part, réfléchira avec eux sur l'outil d'autoperfectionnement et, d'autre part, les informera

sommairement sur le vécu présent de l'EMA. Le responsable des communications agira un peu comme le parrain de ces "nouveaux". Enfin, la troisième vague, l'assemblée de la communauté-école (A.C.E.). D'une part, on informera les différents agents sur la structure d'accueil et le réseau de communication et, d'autre part, on préparera une mise en situation leur permettant de s'approprier davantage la démarche de projet éducatif centré sur des valeurs.

Un soin très particulier sera apporté dans la préparation des outils devant servir à l'atteinte des objectifs de l'unité 3 et pour cause, le langage commun est sûrement un facteur déterminant pour favoriser un climat d'entente et les consensus si nécessaires à la vie d'une équipe. Cette unité comportera quatre outils particuliers fabriqués surtout à l'aide du chapitre 2, mais aussi du chapitre 3 du présent rapport.

- D'abord, une mise en situation sur la prise en charge et la responsabilisation.
- Puis une série d'activités d'autoperfectionnement sur le projet éducatif et les valeurs, comportant les items suivants:
    - nature du projet éducatif,
    - objet du projet éducatif,
    - agents du projet éducatif,
    - importance des valeurs dans le projet éducatif,
    - les trois étapes (planification, réalisation, évaluation) et les trois phases (émergence, développement, maintien) du projet éducatif,
    - le projet éducatif et l'école: une même histoire,
    - le projet éducatif et l'environnement: une dynamique novatrice dans le respect de tous,
    - la définition de valeur,
    - les deux pôles (objectif, subjectif) de la valeur.

Il s'agira, d'une part, d'un outil original et efficace permettant l'autoperfectionnement et l'autoévaluation des apprentissages réalisés et, d'autre part, d'un outil simple et adapté à tous les agents, particulièrement aux parents et aux élèves.

- Ensuite un outil d'information sur la structure d'accueil de nouveaux participants.

- Enfin un outil permettant de réfléchir sur la configuration que pourrait prendre à l'école un réseau de communication efficace. L'outil comportera deux parties:

    - quelques notions théoriques sur ce qu'est un réseau de communication;

    - une grille permettant d'identifier, d'une part, le réseau concret que devrait emprunter la communication à l'école et, d'autre part, les moyens et techniques à employer pour rejoindre tous les agents et favoriser la rétroinformation.

Quant au temps à consacrer pour la réalisation de cette unité, il faudra tenir compte de ses trois activités principales. D'abord, la M.E. prendra de une à deux semaines pour préparer la rencontre de l'EMA, réfléchir sur le réseau de communication et la structure d'accueil, rencontrer les parents et les élèves sur l'outil d'autoperfectionnement. Puis le travail de l'EMA pourra prendre une à deux semaines pour lui permettre d'approfondir l'outil d'autoperfectionnement, mettre au point son réseau de communication et sa structure d'accueil. Enfin, l'assemblée de la communauté-école suivra, une à deux semaines plus tard. Cette unité devrait donc être franchie entre trois et six semaines environ. C'est dire que le module I de la démarche durera entre douze et vingt semaines et que, par conséquent, le meilleur temps pour initier la démarche est en février ou mars d'une année scolaire. Cela permettrait d'avoir franchi le module I avant la fin de l'année (30 juin) et de commencer en septembre le module II, "Identification du vécu et des valeurs de l'école".

Dans cette unité, deux écueils sont à surveiller.

- Il faut éviter d'attacher une importance trop relative à cette unité et de penser trop facilement que c'est à travers la démarche que le langage commun sur les valeurs et le projet éducatif s'élaborera. Il faut s'entendre sur un minimum d'éléments avant d'aller plus avant dans la démarche. A cet égard, le travail personnel sur l'outil d'autoperfectionnement est indispensable: la richesse du groupe repose sur celle des individus.

- De plus, consensus et langage commun ne signifient pas qu'il faille tous avoir la même pensée. Cela signifie plutôt que dans l'équipe tout le monde parle de la même chose et que le vocabulaire employé est compris de tous. Il s'agit ici d'une condition "sine qua non" pour que le pluralisme soit viable et qu'il soit accepté d'emblée comme une richesse.

# IDENTIFICATION DU VECU ET DES VALEURS DE L'ECOLE

Préalable.

La démarche de projet éducatif centré sur des valeurs comporte, outre un fascicule particulier (fascicule I) décrivant le modèle de base de la démarche, quatre autres fascicules pour chacun des quatre modules de la démarche. Le présent fascicule III, portant sur le module II, aura, comme dans le cas des trois autres modules, la structure suivante:

- présentation générale de la démarche;
- tableau-synthèse de la démarche;
- table des matières de toute la démarche, avec une mise en évidence du module traité dans ledit fascicule;
- module II:
    - objectif général du module,
    - structure du module avec ses unités,
    - description de chaque unité:
        - titre,
        - objectifs spécifiques,
        - suggestions pratiques,
        - activités suggérées,
        - outils disponibles,
        - temps à consacrer,
        - écueils à éviter.

Concernant la présentation générale et le tableau-synthèse de la démarche, on pourra se référer au module I du présent chapitre 4. Quant à la table des matières, elle mettra en évidence le module qui est ici décrit de la façon suivante:

POUR UN PROJET EDUCATIF CENTRE SUR DES VALEURS A L'ECOLE PRIMAIRE ET SECONDAIRE.

Mise en route (premier module).

- Sensibilisation de l'école et formation d'une équipe multiagents (unité 1).
- Calendrier des rencontres de l'équipe multiagents (unité 2).
- Autoperfectionnement de l'équipe multiagents (unité 3).

Identification du vécu et des valeurs de l'école (deuxième module).

- Photo de l'école (unité 4).
- Développement du film (unité 5).
- Album de famille (unité 6).

Plan d'action centré sur des valeurs (troisième module).

- Choix d'une valeur (unité 7).
- Résultats escomptés concernant la valeur choisie (unité 8).
- Choix des résultats prioritaires (unité 9).
- Plan d'action (unité 10).

La relance (quatrième module).

- Evaluation de la démarche et du plan d'action (unité 11).
- Relance de la démarche (unité 12).

Le deuxième module: Identification du vécu et des valeurs de l'école.

Avant de décrire les trois unités que comporte l'"Identification du vécu et des valeurs de l'école," il convient de définir clairement son objectif général et de dire un mot sur la logique de la structure du module et de ces trois unités.

Objectif général.

L'objectif général de ce deuxième module est, comme l'indique son titre, d'identifier le vécu de l'école, de même que les valeurs tant vécues que recherchées par celle-ci dans sa pratique quotidienne. En somme, il s'agit de prendre la photo la plus exacte possible des différents aspects qui caractérisent la vie de l'école et d'y faire ressortir, d'une part, les valeurs qui ont déjà des assises solides à l'école (valeurs vécues) et, d'autre part, celles qui sont en souffrance et qui gagneraient à être développées (valeurs reherchées).

Structure du module.

Concrètement ce deuxième module, qui constitue, d'une part, le début de la phase "développement" d'un projet éducatif et, d'autre part, la partie cueillette des besoins de l'étape "planification" du cycle traditionnel "planification-réalisation-évaluation" de tout modèle de gestion, consiste à faire prendre une photo la plus exacte possible de l'école par chacun des membres de l'EMA. Plutôt que d'utiliser tout bonnement un questionnaire scientifique administré par un spécialiste, ce qui est en soi très bien, la présente démarche propose plutôt que la photo soit prise par ceux qui font quotidiennement l'école, dans une dynamique qui associe les acteurs du vécu de l'école à la clarification de la problématique, avant de les embarquer dans la solution de cette problématique. Le module se subdivise en trois unités qui correspondent

à trois actions bien distinctes. En effet, la première action permet à chaque membre de l'EMA de rencontrer son groupe d'appartenance pour recueillir une photo partielle de l'école, puisque prise chez un groupe particulier d'agents. Tous les groupes d'agents seront ainsi rencontrés. Puis une deuxième action consistera à développer toutes ces photos partielles prises par les différents membres de l'EMA et d'amorcer une photo-synthèse qui fasse consensus dans l'équipe. Enfin une dernière action consistera à valider la photo-synthèse auprès de l'A.C.E. et de mettre en ordre les différentes photos, un peu comme dans un album de famille, selon ce qui semble être la couleur locale de l'école.

Unité 4: Photo de l'école.

Il fut signalé plus haut que les unités 1 et 10 étaient les plus importantes de la démarche pour les auteurs de la recherche. On peut par ailleurs dire que l'unité 4, comme aussi l'unité 11 (évaluation de la démarche et du plan d'action), arrivent immédiatement après pour ce qui est de l'importance. Dans le cas de l'unité 4, elle constitue la matière première de tout le reste de la démarche. L'unité 4, "photo de l'école", poursuit les objectifs spécifiques suivants:

- permettre aux membres de l'équipe multiagents de s'habiliter à un outil de cueillette du vécu qui questionne quelques aspects recoupant l'essentiel de la vie de l'école;
- prendre une photo la plus exacte possible du vécu de l'école, de ses points forts et de ses points faibles, des causes probables appréhendées, de même que des valeurs tant vécues que recherchées qu'on y reconnaît.

Cette unité consiste à recueillir, d'une part, les faits, les gestes et les comportements qui ont cours à l'école et, d'autre part, d'analyser les écrits qui témoignent des orientations, du règlement ou des moyens

de communication, etc. pour y déceler le vécu et les valeurs sous-jacentes. Elle permet de plus d'intensifier la participation en précisant un partage des tâches au sein de l'équipe multiagents pour la prise de la photo, et cela dans une dynamique de prise en charge.

Les quelques suggestions pratiques pour bien réaliser cette unité sont de deux ordres: celles qui touchent la cueillette elle-même et celles qui regardent la façon de la faire. Concernant la cueillette, il faut prendre le temps de faire un partage réaliste des tâches entre tous les membres de l'EMA, de bien préciser le rôle de chacun et de préparer autant de questionnaires qu'il est utile pour rejoindre les intérêts des différents agents de l'école. Concernant la façon de réaliser cette cueillette, on peut retenir trois suggestions. D'abord, comme la photo doit être la plus objective possible et que malgré toute leur bonne volonté les personnes interrogées sur le vécu ne donneront normalement que leur perception de la situation problématique, l'EMA recueillera bien sûr cette perception des gens, mais les invitera à l'étayer de faits, de gestes et de comportements facilement reconnaissables à l'école. Alors, l'EMA validera elle-même cette photo et, pour plus de sûreté, fera aussi appel à l'A.C.E. Ensuite, si l'école a fait dernièrement soit le vécu scolaire, l'analyse institutionnelle ou l'équivalent, il s'agit de partir de ces données recueillies et d'en faire une analyse en profondeur. A la rigueur, cette analyse pourrait remplacer la photo complète de l'école. Cependant il semble préférable, quitte à réduire quelque peu l'opération, de réaliser l'unité 4 telle que décrite ici. Cela a pour avantage de sensibiliser tous les agents de l'école aux valeurs et au projet éducatif. Enfin, comme les causes d'une situation problématique contiennent virtuellement la clé de la solution, la photo du vécu et des valeurs de l'école devrait aussi comprendre une identification sérieuse des causes probables de cette situation problématique.

Pour ce qui est des activités suggérées pour prendre la photo du vécu et des valeurs de l'école, elles sont assez semblables à celles du modèle expérimental dont fait état le chapitre 3 du présent rapport. On y retrouve cependant des suggestions de questionnaires mieux structurés, des notes sur la façon de fabriquer un questionnaire qui soit le plus objectif possible et de réaliser une cueillette impartiale, enfin la réintroduction de l'identification des causes probables de la situation problématique, comme c'était le cas à l'origine de la recherche dans ce qui s'appelait "l'intuition d'un modèle de base de gestion d'un projet éducatif". Voici donc, en ordre logique, les activités qui pourraient permettre une photo de l'école qui soit la plus exacte possible.

1- Habiliter tous les membres de l'EMA à prendre la photo.

- Tenir une discussion autour de quelques règles pratiques pour fabriquer un questionnaire le plus objectif possible et réaliser une cueillette impartiale.
- Prendre connaissance de questionnaires existants sur des aspects qui résument la vie de l'école:
  - un questionnaire général;
  - des questionnaires spécifiques à chacun des agents de l'école.
- S'approprier la grille servant à la cueillette des faits, des gestes et des comportements ayant cours à l'école.
- S'approprier la grille servant à l'analyse des principaux écrits qui circulent à l'école.

2- Partager le travail à faire entre les membres de l'EMA selon les six tâches suivantes: concernant les faits, gestes et comportements, réaliser cinq cueillettes auprès des enseignants et des professionnels non-enseignants, auprès de la direction, auprès des parents, auprès des personnels de soutien et enfin auprès des élèves; une sixième tâche concerne l'analyse des écrits.

3- Fabriquer des questionnaires pour chacune des catégories d'agents à partir d'une banque de questions sur chacun des aspects de la vie de l'école.

4- Valider en EMA les questionnaires retenus.

5- Suggérer des façons concrètes de faire la cueillette auprès de chacune des catégories d'agents. Concernant les faits, les gestes et les comportements, cinq tâches sont ici identifiables. Première tâche: photo des enseignants et des p.n.e.. Procéder par interviews ou mieux par assemblées de cuisine regroupant huit à dix personnes. Rencontrer le conseil des enseignants, s'il y a lieu. Cette tâche convient particulièrement aux enseignants et aux p.n.e. de l'EMA. Deuxième tâche: photo de la direction. Le directeur de l'école convoquera une rencontre spéciale de son comité de direction, s'il en a un. Là où le directeur est seul, il répondra lui-même à l'outil de cueillette après avoir fait une petite enquête informelle auprès des principaux agents de l'école. Troisième tâche: photo des parents. Rencontrer le comité et l'inviter à faire une consultation plus large des parents par des assemblées de cuisine (huit à dix personnes) et par une assemblée générale. Cette tâche convient particulièrement aux parents de l'équipe. Quatrième tâche: photo du personnel de soutien. Rencontrer les principaux personnels de soutien par des interviews ou une assemblée de cuisine. Cette tâche convient particulièrement au membre qui représente les personnels de soutien de l'école, si c'est le cas. Cinquième tâche: photo des élèves. La photo des élèves est essentielle. Pourtant il suffira de choisir un bon échantillon d'élèves (une ou deux classes par niveau) et de faire une animation en classe. Avec l'enseignant, préparer quelques questions pour un travail en équipe et ensuite en plénière recueillir les remarques des élèves. De plus, là où il y a un conseil étudiant, il faudrait le rencontrer à l'occasion d'une réunion spéciale. Ou encore, il pourrait être rencontré en même temps qu'un groupe représentatif de l'école (par exemple une fille et un garçon par classe). Il serait souhaitable de confier cette tâche aux élèves qui siègent sur l'EMA, si tel est le cas, en ayant bien soin de les soutenir efficacement. En somme, cette tâche pourrait être faite par un enseignant et des élèves, si l'EMA en compte. En ce qui concerne les écrits qui circulent à l'école, il faudrait confier cette sixième tâche à des personnes capables d'étude de textes et de synthèses. Au moins deux membres de l'EMA se chargent de l'analyse approfondie des écrits à savoir, les principaux documents qui véhiculent l'information à l'école, les politiques, les règlements, etc., en somme tout ce qui prend forme d'écrits et qui a une certaine importance à l'école. Tout d'abord, si votre école a fait dernièrement soit le vécu scolaire, l'analyse institutionnelle ou l'équivalent, il s'agit de partir de ces données recueillies et d'en faire une analyse en profondeur. A la rigueur, cette analyse

pourrait remplacer la photo complète de l'école. Cependant, il semble préférable, quitte à réduire quelque peu l'opération, de réaliser l'unité telle que décrite ici. Cela a pour avantage de sensibiliser tous les agents de l'école aux valeurs et au projet éducatif.

6- Réaliser la cueillette elle-même. Selon chacun des aspects de la vie scolaire interrogés, recueillir en terme de points forts et de points faibles la perception des personnes rencontrées sur la situation problématique, étayée par des faits, des gestes et des comportements; dégager les valeurs sous-jacentes (vécues ou recherchées), les causes probables, les changements désirés et les actions pertinentes pour réaliser ces changements.

7- Faire une synthèse individuelle de la photo (chaque sous-groupe fait sa synthèse) et la reproduire en autant de copies qu'il y a de membres dans l'EMA.

Pour réaliser ces activités, plusieurs outils sont suggérés.

- D'abord, un document décrivant certaines règles d'objectivité permettant, d'une part, de fabriquer un questionnaire et, d'autre part, de l'administrer à une clientèle quelconque.

- Deuxièmement, quelques notes sur cinq asnects qui résument bien toute la vie de l'école à savoir, l'orientation générale, la structure et l'aministration, les services d'enseignement, les services complémentaires personnels et les services complémentaires collectifs aux élèves.

- Troisièmement, un questionnaire général sur l'ensemble des cinq aspects qui résument bien toute la vie de l'école et d'autres questionnaires, portant aussi sur ces cinq aspects, pour chacune des catégories d'agents (enseignants et professionnels non-enseignants, direction, parents, personnels de soutien, élèves).

- Quatrièmement, une grille pour la cueillette des faits, des gestes et des comportements qui, à partir des différents questionnaires et des cinq aspects, va chercher en terme de points forts et de points faibles la perception des personnes rencontrées sur la situation problématique, des faits et gestes et des comportements pour l'étayer, les valeurs sous-jacentes (vécues ou recherchées), les causes probables, les changements désirés et les actions pertinentes pour réaliser ces changements.

- Cinquièmement, une grille pour l'analyse des écrits principaux qui circulent à l'école et comportant les éléments suivants: idées maîtresses, évaluation en terme de points forts et de points faibles, valeurs sous-jacentes (vécues ou recherchées) causes probables, changements désirés, actions pertinentes pour réaliser ces changements.

- Puis, une série de six fiches décrivant les six tâches suggérées pour la cueillette. Chaque fiche a le contenu suivant:

  - certaines règles d'objectivité pour administrer un questionnaire,

  - des suggestions d'activités,

  - des outils de cueillette,

  - quelques conseils pour faire la synthèse de la photo.

- Par ailleurs, l'animateur pourra compter sur une grille servant à recueillir le travail choisi par chacun dans l'équipe suite au partage des tâches.

- Enfin une courte bibliographie des principaux questionnaires validés existants sur le vécu de l'école.

Le temps consacré à cette unité varie selon le dynamisme du milieu. Mais, on peut avancer la répartition suivante. D'abord, la M.E. a à prendre connaissance du contenu de l'unité, à décider d'une façon de procéder en EMA et à préparer le matériel nécessaire. Pour ce faire, elle tiendra une ou deux rencontres sur une période d'environ deux semaines. Puis l'EMA réalisera les activités 1, 2 et une partie de 3 dans une première rencontre, la fin de 3, la 4 et la 5 dans une deuxième rencontre. Le tout devrait prendre environ trois semaines. Enfin, ce sera la prise de la photo elle-même (activité 6) qui prendra trois semaines environ et la synthèse individuelle (activité 7) une semaine. Par conséquent, l'unité 4 devrait être franchie en 9 semaines ou deux mois environ.

Dans cette unité, cinq écueils sont à éviter.

- Voir la tâche trop en gros, car la photo est peut-être vaste, mais elle repose sur un réel partage des tâches. Il faut cependant adapter la photo à la capacité réelle de l'équipe. Pourtant ce serait malheureux si cela devait conduire à réduire ainsi la tâche qu'elle ne contribuerait plus qu'à prendre une photo très fragmentaire de l'école. Il serait alors préférable pour l'EMA de faire le point sur la disponibilité de chacun de ses membres.

- Mettre trop de temps sur cette unité, car cela aurait pour effet de paralyser l'action future. A cet égard, il n'est pas nécessaire de rencontrer tout le monde et d'analyser tous les écrits. Un bon échantillon fera l'affaire. Il n'est pas plus valable cependant d'escamoter cette cueillette ou de réduire à outrance l'échantillon, comme il serait regrettable de se contenter de ses impressions personnelles et de répondre soi-même pour les autres.

- Minimiser l'importance de la participation en confiant la réalisation de l'unité 4 à seulement quelques membres de l'EMA. Il serait plutôt préférable de rappeler ici aux membres de l'équipe que leur tâche en est une primordiale pour le projet éducatif de l'école.

- Confier des tâches mal définies et laisser chacun à ses propres moyens. Bien au contraire, il faut qu'à la fin de la rencontre de préparation de l'EMA, l'animateur ait en main un plan précis des tâches de chacun et qu'il s'assure que chacun connaît bien la sienne.

- Tout parti pris, que ce soit l'interprétation des faits, l'embellissement ou la déformation de la photo, ou encore une cueillette sélective des données.

Enfin, comme il fut signalé à chaque unité, l'information est vitale. Bien informer, par le moyen habituel, l'ensemble de l'école de l'opération "photo" qui démarre. A cet égard, fournir des précisions sur les activités principales, les clientèles qui seront rejointes, les aspects de la vie de l'école qui seront questionnés, ceux qui prendront la photo et surtout l'échéancier envisagé.

Unité 5: Développement du film.

Les deux unités qui suivent sont des unités de compilation, de synthèse et de validation. L'unité 5, pour une, poursuit l'objectif spécifique suivant:

- faire la synthèse de toutes les données recueillies auprès des différents agents de l'école, que ce soit à travers les écrits qui y circulent, ou encore dans les faits, les gestes et les comportements qui y ont cours.

Quelques suggestions pratiques faciliteront l'atteinte de cet objectif. Tout d'abord, pour éviter une photo un peu trop réductrice de la réalité, il faudrait prêter une attention particulière aux opinions marginales voire divergentes. Ces opinions peuvent être le fruit d'une réflexion poussée sur un aspect parfois oublié de la vie de l'école, ou encore représenter une opposition potentielle au projet éducatif. Il faut donc voir à gérer les différences de façon telle que tous puissent prendre leur place dans le projet de l'école. De plus, il n'est pas ici inutile de répéter que la synthèse de la photo doit être confié à des gens particulièrement capable d'objectivité et de synthèse. Evidemment, la personne choisie comme secrétaire le fut normalement pour cette raison. Ce rôle lui convient donc d'emblée. Cependant, étant donné l'ampleur de la tâche, il serait peut être opportun de lui adjoindre une ou deux autres personnes jusqu'à la fin de l'unité 6.

Les activités suggérées pour réaliser l'objectif de cette unité sont de trois ordres. D'abord en M.E., on s'assure que l'unité 5 a été fait, c'est-à-dire que chacun a terminé sa cueillette (photo) auprès de la clientèle qu'on lui avait confiée, réalisé la synthèse de cette photo partielle et reproduit sa synthèse pour chacun des membres de l'EMA. Puis en EMA, on distribue à chacun des membres la photo prise auprès des principaux agents de l'école. On demande à celui ou à ceux qui l'ont prise d'en livrer les résultats et de répondre aux questions d'éclaircissements qui amèneraient plus de précision à la photo. Lorsque chacun a rendu compte de sa tâche, on mandate le secrétaire et au moins une autre personne pour entreprendre la synthèse des photos partielles. Enfin, cette petite équipe de synthèse réalise les trois opérations suivantes:

- une synthèse autour de chacun des cinq aspects de la vie de l'école;
- un listing des valeurs (vécues ou recherchées) identifiées par les membres de l'EMA dans leurs photos partielles (faire un premier regroupement);
- un avis sur les lignes directrices et les valeurs maîtresses qui leur sont apparues en cours de synthèse, en tenant compte de certains critères pour le choix des valeurs du projet éducatif de l'école.

Trois outils sont utiles à l'équipe chargée de réaliser la synthèse de la photo.

- Une grille pour compiler, selon les aspects de la vie de l'école, les points suivants:
    - les lignes directrices,
    - les causes,
    - les valeurs,
    - les changements souhaités,

- les moyens ou actions suggérés,

- la provenance de ces opinions (personnes ou écrits),

- une évaluation de la tendance générale face à cette opinion.

- Un listing des valeurs identifiées dans la photo, après un premier regroupement naturel.

- Un document décrivant quelques critères pour le choix de valeurs pour le projet éducatif de l'école et permettant à l'équipe de synthèse d'émettre un avis sur les lignes directrices et les valeurs-maîtresses qui ressortent de la synthèse, sans considération des aspects de la vie de l'école.

Le temps à consacrer pour franchir cette unité est d'environ un mois. D'abord, le travail de supervision de la M.E. n'est pas ici comptabilisé puisqu'il s'inscrit dans ses responsabilités quotidiennes. Par contre, la rencontre de l'EMA visant à informer chaque membre des différentes photos partielles prises par les autres se tient normalement au cours d'une semaine, alors que le travail de l'équipe chargée de réaliser la synthèse prend entre deux et trois semaines. Donc quatre semaines ou un mois environ.

Dans cette unité deux écueils sont à éviter.

- Confier le travail de synthèse à quelqu'un qui n'en a pas l'habitude. Le document-synthèse est trop important pour le confier à quelqu'un qui, tout en ayant la meilleure bonne volonté du monde, n'aurait pas l'expérience des compte rendus ou des synthèses.

- Interpréter les faits, les gestes, les comportements ou les écrits. Le danger de la synthèse est de réduire plusieurs opinions sous un même dénominateur commun et d'escamoter certaines nuances essentielles.

Unité 6: Album de famille.

L'unité 6 poursuit les objectifs spécifiques suivants:

- examiner en profondeur le document-synthèse élaboré à l'unité 5 pour réaliser auprès des principaux agents de l'école un consensus sur son vécu et ses valeurs;
- regrouper toutes les valeurs identifiées autour de quelques-unes (valeurs-maîtresses) qui témoigneraient de la couleur propre de l'école;
- caractériser l'école d'un court slogan qui contiendrait ces valeurs qu'elle veut promouvoir.

Il s'agit pour l'EMA de valider la synthèse de la photo auprès des principaux agents de l'école (en A.C.E.), et de dévoiler les orientations du projet éducatif caractérisé par les quelques valeurs maîtresses et le slogan propres à l'école.

Cette unité doit prendre l'allure du "lancement officiel du projet éducatif de l'école X" et jouer à fond la carte "marketing". Le responsable des communications doit ici songer à des trucs publicitaires originaux pour créer une ambiance à l'école, mais aussi pour rejoindre les média et, par leur biais, le grand public.

Les activités mises en oeuvre pour atteindre les objectifs de cette unité sont de cinq ordres. D'abord en M.E., c'est un travail de préparation très important: nouvelle activité d'autoperfectionnement sur les deux dimensions et le principe d'action de la valeur et sur ses quatre rôles; première validation de la synthèse de la photo; préparation de l'ordre du jour de l'EMA et envoi du document-synthèse de la photo à l'EMA, une semaine avant la rencontre. En EMA, l'ordre du jour est très chargé: court exposé de l'animateur sur les deux dimensions et le principe d'action de la valeur ainsi que sur ses quatre rôles;

validation du document-synthèse. A partir d'ici, on laisse peu à peu de côté la distinction entre les cinq aspects de la vie de l'école pour aller davantage aux idées-forces qui les transcendent: à l'aide de critères pour le choix de valeurs pour le projet éducatif de l'école, on regroupe la synthèse autour de 2 ou 3 valeurs, 4 au maximum, qui englobent les principales dimensions de son projet éducatif et décrivent bien son originalité, puisque le projet éducatif ne doit avoir qu'un nombre restreint de pôles d'attraction et qu'on risque de ne pas trop distinguer l'originalité propre de l'école à travers un évantail trop large de valeurs à promouvoir; caractériser ses valeurs d'un slogan qui frappe l'imagination et facilite la promotion. Ce travail étant réalisé, l'EMA mandate l'équipe de synthèse d'élaborer une nouvelle synthèse autour des valeurs-maîtresses et du slogan et réfléchit sur le contenu de l'A.C.E. qui doit suivre. Puis l'équipe de synthèse élabore son nouveau document en collaboration avec le responsable des communications. Il s'agit d'un outil de marketing beaucoup plus court qui peut permettre aux différents agents de l'école et au grand public en général d'avoir une représentation ou une vision globale de l'école, élaborée autour des 2, 3 ou 4 valeurs-maîtresses et du slogan qui les caractérise. Ce n'est bien sûr qu'une esquisse qui ne prendra sa forme plus définitive qu'à la suite de sa présentation à l'A.C.E. Par la suite, en A.C.E., c'est la présentation sommaire du premier document-synthèse de la photo, l'examen en atelier de la nouvelle synthèse élaborée autour de 2, 3 ou 4 valeurs-maîtresses et du slogan, et sa validation. La rencontre de l'A.C.E. se termine par une invitation au lancement officiel quelques semaines plus tard. Enfin, en présence des media et du grand public, c'est le lancement officiel du projet d'école, à l'intérieur d'une fête qui met à profit les différents talents des élèves. Le nouveau document-synthèse présentant les grandes orientations du projet de l'école peut alors prendre la forme d'un dépliant de quelques pages donnant d'une façon attrayante une bonne idée de ce qui se vit à l'école.

Quelques outils sont disponibles pour la réalisation de cette unité.

- Un document d'autoperfectionnement sur les deux dimensions (cognitive et affective) et sur le principe d'action de la valeur ainsi que sur ses quatre rôles principaux.

- Le document-synthèse décrivant la photo du vécu et des valeurs de l'école selon les cinq aspects questionnés.

- Le document de l'unité 5 décrivant quelques critères pour le choix de valeurs pour le projet éducatif de l'école.

- Le listing des valeurs identifiées dans la photo, après un premier regroupement naturel qui fut réalisé à l'unité 5.

- Un document décrivant sommairement la technique du groupe nominal pour le choix de priorités, de même que la grille pertinente permettant le choix des 2, 3 ou 4 valeurs-maîtresses du projet éducatif de l'école.

- Une grille permettant l'élaboration d'une nouvelle synthèse de la photo de l'école comportant entre autres l'orientation générale de l'école (valeurs-maîtresses, slogan, type d'école...), la structure et l'administration (direction, conseil d'école, comité de parents...), les services pédagogiques (comité pédagogique, niveaux, types de pédagogie...), les services complémentaires personnels (brève présentation, équipe multidisciplinaire...) et les services complémentaires collectifs (brève présentation, comité d'élèves ou conseil étudiant, comité de vie étudiante...).

- Un document présentant quelques suggestions pour le lancement officiel du projet d'école.

Le temps à consacrer pour cette unité se répartit ainsi. Environ deux semaines sont nécessaires à la M.E. pour réaliser une première validation du document-synthèse et préparer la rencontre de l'EMA. Cette dernière prendra une ou deux rencontres échelonnées sur une ou deux semaines pour valider à son tour le document-synthèse et identifier les valeurs-maîtresses et le slogan sur lesquels reposera la nouvelle synthèse. Quant à l'équipe de synthèse, elle prendra aussi environ deux semaines pour réaliser son travail, alors que l'A.C.E. sera tenue une semaine plus tard. Enfin, le lancement pourra avoir lieu de une à

trois semaines après. Par conséquent, l'unité 6 sera franchie entre sept et dix semaines c'est-à-dire autour de deux mois.

Dans cette unité, un écueil est principalement à éviter.

- Mettre de côté des éléments de la photo ou des valeurs. La nouvelle synthèse qui est préparée au cours de cette unité a pour cible une large diffusion, ce qui explique ses raccourcis et ses réductions volontaires. Mais l'outil de base pour la confection du plan d'action qui va suivre demeurera toujours le premier document-synthèse de la photo qui recueille et synthétise tout ce qui a été photographié à l'école.

Avec les deux modules qui ont été franchis, l'école, par son slogan particulièrement dynamique et par ses valeurs-maîtresses, s'est donné une couleur locale, un sceau d'identification pour plusieurs années. En effet, les six unités réalisées jusqu'à maintenant peuvent n'être répétées qu'après trois, quatre ou même cinq années. L'album de famille constituera alors une banque de valeurs qui alimentera le projet éducatif pendant autant d'années. Il s'agira de choisir à chaque année la valeur à promouvoir pour l'année scolaire. Cette valeur constituera la cible privilégiée pour laquelle il suffira de préparer un plan d'action. A la fin de l'année scolaire, en mai ou juin, après une bonne évaluation du travail de l'année, on ira à nouveau puiser dans l'album de famille une valeur pour l'année suivante. En somme, à la fin de l'unité six, le travail de l'EMA consistera à choisir dans l'album de famille une valeur, et faire un miniplan d'éducation aux valeurs pour l'immédiat, puis l'année suivante, repuiser dans l'album de famille pour y ressortir une autre valeur et faire un nouveau miniplan. Et c'est à travers la promotion et l'intégration une à la suite de l'autre de ces valeurs que l'école se constituera un plan d'éducation aux valeurs, se donnera peu à peu une personnalité propre et développera harmonieusement son projet éducatif vraiment centré sur des valeurs,

signe de sa couleur personnelle et de son incarnation dans le milieu.

Une dernière remarque au terme de ce deuxième module. Il faut signaler que le premier module se vivait bien de mars à juin d'une année scolaire. Pour ce qui est du module II, comme il faut un peu plus de vingt semaines pour le réaliser, il pourrait s'échelonner de septembre à janvier ou février de l'année scolaire suivante. Il ne faut pas oublier que ces deux modules ne se répètent normalement que tous les trois, quatre ou cinq ans. Il faut donc maintenant passer à l'action avec le module III et, dès la première année, réaliser au moins une première activité de promotion et d'intégration d'une valeur.

## PLAN D'ACTION CENTRE SUR DES VALEURS

Préalable.

La démarche de projet éducatif centré sur des valeurs comporte, outre un fascicule particulier (fascicule I) décrivant le modèle de base de la démarche, quatre autres fascicules pour chacun des quatre modules de la démarche. Le présent fascicule IV, portant sur le module III, aura, comme dans le cas des trois autres modules, la structure suivante:

- présentation générale de la démarche;
- tableau-synthèse de la démarche;
- table des matières de toute la démarche, avec une mise en évidence du module traité dans ledit fascicule;
- module III:
    - objectif général du module,
    - structure du module avec ses unités,
    - description de chaque unité:
        - titre,
        - objectifs spécifiques,
        - suggestions pratiques,
        - activités suggérées,
        - outils disponibles,
        - temps à consacrer,
        - écueils à éviter.

Concernant la présentation générale et le tableau-synthèse de la démarche, on pourra se référer au module I du présent chapitre. Quant à la table des matières, elle mettra en évidence le module qui est ici

décrit de la façon suivante:

POUR UN PROJET EDUCATIF CENTRE SUR DES VALEURS A L'ECOLE PRIMAIRE ET SECONDAIRE.

Mise en route (premier module).

- Sensibilisation de l'école et formation d'une équipe multiagents (unité 1).
- Calendrier des rencontres de l'équipe multiagents (unité 2).
- Autoperfectionnement de l'équipe multiagents (unité 3).

Identification du vécu et des valeurs de l'école (deuxième module).

- Photo de l'école (unité 4).
- Développement du film (unité 5).
- Album de famille (unité 6).

Plan d'action centré sur des valeurs (troisième module).

- Choix d'une valeur (unité 7).
- Résultats escomptés concernant la valeur choisie (unité 8).
- Choix des résultats prioritaires (unité 9).
- Plan d'action (unité 10).

La relance (quatrième module).

- Evaluation de la démarche et du plan d'action (unité 11).
- Relance de la démarche (unité 12).

## Le troisième module: Plan d'action centré sur des valeurs.

Avant de décrire les quatre unités que comporte le "Plan d'action centré sur des valeurs", il convient de définir clairement son objectif général et de dire un mot sur la logique de la structure du module et de ces quatre unités.

### Objectif général.

L'objectif général de ce troisième module consiste à préparer un plan d'action centré sur la valeur-maîtresse pour, d'une part, en favoriser l'intégration dans la gestion quotidienne de l'école et, d'autre part, en réaliser la promotion auprès de tous les agents qui y oeuvrent. Il s'agit en somme de scruter la photo de l'école conservée dans le document-synthèse de l'unité 5 et dans l'album de famille de l'unité 6, d'identifier quelques cibles concrètes en termes de valeurs et d'actions à poser et d'élaborer un plan d'action qui sera proposé à l'ensemble des agents de l'école (A.C.E.).

### Structure du module.

Concrètement, ce troisième module, qui constitue, d'une part, le noeud de la démarche et de la phase "développement" d'un projet éducatif et, d'autre part, la fin de l'étape de "planification" et toute celle de la "réalisation" du cycle traditionnel "planification-réalisation-évaluation" de tout modèle de gestion, consiste donc à passer à l'action à partir de cibles précises priorisées dans la photo. Le module se subdivise en quatre unités qui correspondent à quatre actions bien distinctes. En effet, une première action permet à l'EMA de réfléchir quelque peu sur le concept d'éducation aux valeurs et de revenir sur

les documents-synthèses de la photo (unités 5 et 6) pour mettre le focus sur une des valeurs-maîtresses. Puis une deuxième action permet de se rappeler la problématique de la valeur-maîtresse priorisée, d'analyser les causes de cette problématique, de donner un contenu général à la valeur, d'identifier les résultats escomptés concernant cette valeur et de trouver un éventail d'activités pour atteindre ces résultats. Une troisième action consiste à choisir les résultats prioritaires et d'en faire des cibles concrètes et communes. Enfin, une quatrième action permet de choisir une série d'activités d'intégration et de promotion de la valeur à proposer aux différents agents de l'école et de nommer les comités qui assureront le suivi. C'est aussi le temps de la réalisation par les différents agents d'activités spécifiques en relation avec la valeur choisie. Notez bien, qu'au lieu de mettre de l'avant une technique scientifique telle la taxonomie des objectifs pédagogiques du domaine affectif de Krathwohl ou autres, la présente démarche propose un plan d'action beaucoup plus à la portée des principaux agents de l'école. Au fur et à mesure que les groupes deviendront capables d'appliquer ces techniques plus scientifiques, elles pourront être introduites dans la démarche.

Unité 7: Choix d'une valeur.

Cette unité poursuit l'objectif spécifique suivant:

- choisir dans l'album de famille une valeur-maîtresse, témoin d'une situation particulièrement en souffrance à l'école, et qui pourrait constituer une cible prioritaire pour le projet éducatif.

Il s'agit ici de choisir une première valeur pour dynamiser le projet éducatif et éviter ainsi la multiplication des cibles, réel handicap dans un plan d'action.

Avant d'entreprendre l'élaboration du plan d'action qui s'échelonne des unités 7 à 10, il est important de mesurer avec soin les capacités des membres de l'EMA, mais aussi des différents groupes d'agents, en vue de leur proposer des cibles réalistes qui présentent un intérêt certain et qui constituent par ailleurs un certain défi.

Les activités suggérées à cette unité se situent à deux niveaux. D'abord la M.E. fait une réflexion sur l'éducation aux valeurs, essaie d'évaluer les capacités de l'EMA par rapport à la préparation d'un plan d'action et prépare comme d'habitude la rencontre de l'EMA. Puis lors d'une rencontre de l'EMA, l'animateur fait un exposé sur l'éducation aux valeurs, invite les membres à évaluer les capacités des différents agents par rapport à la préparation d'un plan d'action et, en suivant la technique du groupe nominal, voit au choix d'une valeur-maîtresse: discussion de 10 à 15 minutes sur chaque valeur-maîtresse, choix des membres, résultats, consensus.

Quelques outils sont disponibles pour réaliser cette unité.

- Tout d'abord, un texte de réflexion sur l'éducation aux valeurs tiré du chapitre 2 du présent rapport, notamment sur le behaviorisme social, et préparé à l'intention de la M.E.

- Puis, une grille très simple permettant d'évaluer les capacités des différents agents sur l'élaboration d'un plan d'action: formation des agents sur le projet éducatif, les objectifs pédagogiques, le cycle planification-réalisation-évaluation, les grandes lignes d'un plan d'action.

- Et enfin, des notes sur la technique du groupe nominal et une grille pour la réaliser.

La réalisation de cette unité devrait prendre environ deux semaines.

Unité 8: Résultats escomptés concernant la valeur.

L'unité 8 permet d'aller à la racine de la problématique par une analyse poussée des causes. Elle poursuit les objectifs spécifiques suivants:

- identifier les améliorations souhaitables à l'école concernant la valeur retenue;
- chercher les causes probables de la situation à améliorer.

Il s'agit en somme de préciser la problématique de la valeur choisie, de bien définir son contenu général, d'identifier les résultats qu'on aimerait atteindre à l'école et les activités qu'on pourrait mettre en marche pour y parvenir.

Cette unité pourrait tout aussi bien s'intituler "Analyse des causes", puisque le focus est mis sur elles comme contenant en puissance la solution à la problématique. Aussi est-il important de motiver l'EMA à mettre un soin particulier à faire une analyse approfondie des causes.

Une grande activité d'analyse en deux temps permettra d'atteindre les objectifs spécifiques de cette unité. Dans un premier temps, un travail de préparation très important doit être réalisé au niveau de la M.E. pour faire ressortir de la photo de l'école tout ce qui concerne la problématique de la valeur-maîtresse choisie. Pour ce faire, elle va puiser dans les deux documents-synthèses (unités 5 et 6) de la photo, en termes de points forts et de points faibles, la perception des gens étayée par des faits, des gestes et des comportements, les causes probables, les changements désirés et les actions pour y parvenir. Ce travail servira de document de base pour l'EMA. De plus, la M.E. réfléchit sur un court texte établissant une importante distinction entre activité et résultat et présentant l'activité comme la mise en oeuvre des moyens, comme le processus à suivre pour atteindre le résultat qui lui est la fin, le produit du processus. Dans un deuxième temps, un

important travail d'approfondissement est entrepris en EMA. Ce travail se fait en trois étapes. D'abord, l'animateur présente à l'ensemble de l'EMA le document que la M.E. a préparé sur la problématique de la valeur choisie de même qu'il leur explique la distinction entre résultat et activité. Puis l'EMA est subdivisé en deux ou trois sous-groupes pour réaliser le travail suivant.

1°) C'est l'établissement de la problématique de la valeur choisie. Pour ce faire, il s'agit, d'une part, de valider la partie du document préparée par la M.E. et qui touche la perception des gens étayée de faits, de gestes et de comportements et, d'autre part, de la terminer, s'il y a lieu.

2°) C'est l'analyse des causes. On valide bien entendu ce qui fut retenu par la M.E., mais on pousse plus loin vers ce qui serait la cause principale.

3°) On définit le contenu général de la valeur appliquée au milieu scolaire. Il s'agit de bien préciser ce qu'on aimerait voir vivre à l'école concernant la valeur choisie.

4°) En s'inspirant des changements désirés, on identifie tous les résultats escomptés concernant la valeur choisie.

5°) On propose un éventail le plus vaste possible d'activités pouvant contribuer à l'atteinte des résultats escomptés.

Enfin, l'EMA prend conscience de l'analyse réalisée par chacun des sous-groupes, valide cette analyse et mandate son secrétaire pour réaliser la synthèse des résultats escomptés concernant la valeur.

Quelques outils sont disponibles pour ce travail de la M.E. et de l'EMA, de même que pour le mandat du secrétaire.

- Les documents-synthèses de la photo préparés aux unités 5 et 6.

- Pour la M.E., une grille lui permettant de regrouper les éléments de la photo concernant la valeur-maîtresse choisie. Cette grille recueille, en termes de points forts et de points faibles, la

perception des principaux agents sur la problématique de la valeur à l'école, les faits, les gestes et les comportements qui en sont la preuve, les causes probables, les changements désirés et les actions à entreprendre.

- Toujours pour la M.E., un texte établissant la distinction entre résultat et activité.

- Pour chacun des sous-groupes de l'EMA, une grille comportant les éléments suivants: problématique de la valeur choisie, analyse des causes (recherche de la cause principale), contenu général de la valeur, résultats escomptés et activités suggérées.

- Pour le secrétaire de l'EMA, une grille comportant les items suivants: contenu général de la valeur, résultats escomptés, activités suggérées.

Le temps à consacrer pour cette unité est entre trois et cinq semaines, soit environ un mois. De une ou deux semaines sont nécessaires pour le travail de préparation de la M.E., une semaine à l'EMA et de une à deux semaines pour le travail de synthèse du secrétaire.

Trois écueils sont à éviter dans cette unité.

- Tout d'abord, prendre garde de trop idéaliser l'école qu'on voudrait autour d'une définition philosophique de la valeur. Il faut se fier davantage à l'expérience et au sens commun des membres de l'EMA pour déterminer le contenu à donner à la valeur choisie, et non fouiller dans la documentation sur le sujet. La valeur doit demeurer un défi réel, mais aussi réalisable par les élèves.

- Prendre garde aussi de trop s'arrêter à des détails d'attitudes ou de comportements qui ont peu d'importance avec la vie réelle de l'école et les véritables changements de mentalité qu'exigent continuellement le développement du projet éducatif et l'éducation aux valeurs.

- Enfin, il faut résister à la tentation de passer trop vite aux moyens concrets et aux activités de promotion. Il faut, dans un premier temps, pousser la réflexion au niveau des causes et du contenu général de la valeur. A cet égard, le travail individuel de chacun des membres de l'EMA est primordial.

Unité 9: Choix des résultats prioritaires.

Dans cette unité, on poursuit l'objectif spécifique suivant:

- choisir parmi les résultats escomptés, identifiés à l'unité 8, quelques résultats prioritaires pour le projet éducatif.

Il s'agit de choisir quelques cibles concrètes et réalistes qui pourraient rallier les principaux agents dans une action commune.

A titre de suggestion pratique, il serait souhaitable que les résultats escomptés touchent l'ensemble des aspects de la vie scolaire. Cependant il ne faudrait pas tenir à tout prix à atteindre directement chacun de ces aspects. Qui trop embrasse mal étreint, dit le proverbe. D'ailleurs, il faut rappeler ici que ces cinq aspects de la vie scolaire, loin d'être cloisonnés, sont interreliés, imbriqués de telle sorte que viser l'amélioration d'un d'entre eux a comme, par osmose, de bons effets sur les autres. Aussi serait-il préférable de souligner que les résultats escomptés doivent toucher d'abord l'ensemble des agents de l'école plutôt que nécessairement l'ensemble des aspects de la vie scolaire.

Pour réaliser l'unité 9, il s'agit d'utiliser la même technique que celle de l'unité 7 dite du groupe nominal. Pour ce faire, en EMA, il s'agit de dresser la liste de tous les résultats escomptés identifiés à l'unité 8, de choisir parmi ceux-ci quelques priorités pour le projet éducatif et d'en retenir deux ou trois qui sont plus réalistes, qui

font consensus et qui risquent de modifier sensiblement et positivement la vie générale de l'école. A la fin de la rencontre de l'EMA, l'animateur remet aux membres les outils qui permettront l'atteinte de l'unité 10, en fait une brève présentation et invite chacun à en faire une étude personnelle.

Quelques outils suffisent pour réaliser cette unité.

- Les notes sur la technique du groupe nominal et une grille pour la réaliser qu'on peut retrouver à l'unité 7.

- Les outils de l'unité 10, à savoir:

  - un court texte décrivant ce qu'est un plan d'éducation aux valeurs,

  - et un autre texte avec les grilles pertinentes décrivant comment bâtir un plan d'éducation aux valeurs (suggestions de l'EMA - plan d'action de chaque agent (miniplan)).

Le temps à consacrer au travail de l'EMA et à l'étude individuelle des outils de l'unité 10 est de deux semaines environ.

Deux écueils sont à éviter dans cette unité.

- Il faut faire attention de ne pas confondre résultats (changements) et moyens ou activités. Le résultat (changement) est la modification qui résulte de l'action de changer, tandis que l'activité est le moyen employé pour atteindre ce résultat, le moyen étant la cause du résultat par rapport au résultat lui-même qui en est l'effet. Donc, éviter de passer aux moyens ou aux activités sans avoir préalablement identifié les résultats escomptés.

- De plus, il faut s'attaquer à des cibles qui auront un impact sur l'ensemble de la vie de l'école, mais qui demeurent possibles, réalistes. Il ne s'agit pas de choisir des résultats utopiques, mais d'envisager des aspects modifiables de la vie de l'école.

Unité 10: Plan d'action.

Enfin, dans ce troisième module, l'unité 10 poursuit l'objectif spécifique suivant:

- mettre au point un plan d'action réaliste pour améliorer le vécu de l'école par une intégration progressive de la valeur choisie dans la gestion quotidienne de l'école et par une promotion efficace auprès de tous ses agents.

Le travail de l'équipe multiagents est ici déterminant. Il s'agit pour elle de proposer à chacune des principales catégories d'agents des activités pour améliorer leurs pratiques quotidiennes à la lumière de la valeur-maîtresse choisie (activités d'intégration), mais aussi de confier à une équipe "ad hoc" le mandat de préparer des activités de promotion de la valeur auprès de tous les agents de l'école (activités de promotion). Elle doit de plus proposer ces activités aux agents de l'école, les inviter à y puiser leur propre plan d'action (miniplan), puis coordonner la réalisation des principales activités.

Au moment d'aborder cette unité, qui est avec l'unité 1, la plus importante de la démarche, deux suggestions pratiques s'imposent. D'abord, il serait pertinent que l'EMA propose aux différents agents de l'école un éventail le plus large possible d'activités, puisque la plupart du temps c'est le passage de l'intention à l'action qui semble le plus faire obstacle dans une démarche de projet éducatif. Par ailleurs, il faut bien insister sur le fait qu'il s'agit de suggestions et que chacun est libre d'y adhérer ou non. Cependant, il faut souhaiter que tous les agents qui opteront de passer à l'action le feront bien sûr à leur façon, mais tout en veillant à tirer tous ensembles dans la même direction.

Toute une batterie d'activités seront mises en branle pour bâtir le plan d'éducation aux valeurs en prenant soin qu'il touche les

principaux aspects de la vie scolaire et en suggérant des activités d'intégration et de promotion de la valeur pour chacune des clientèles. Il s'agit bien de suggestions d'activités, puisque chaque catégorie d'agents sera invitée à préparer elle-même un miniplan. Ici encore il est important de partager les tâches entre tous les membres de l'EMA. Pour les activités d'intégration de la valeur dans toutes les dimensions de l'école, l'EMA véhicule ses suggestions à tous les agents de l'école réunis en A.C.E. et invite chaque catégorie d'agents à critiquer et à enrichir ce plan, et bien plus à bâtir eux-mêmes leur propre miniplan d'éducation aux valeurs. Chaque groupe d'agents, avec l'aide de son représentant sur l'EMA, pourra compléter son miniplan. On invitera alors chaque groupe d'agents de l'école à le communiquer le plus vite possible à un membre précis de l'EMA, laquelle demeure la coordonnatrice du plan d'ensemble par le biais du comité du suivi. Quant aux activités de promotion de la valeur, l'EMA confiera cette tâche à un comité "ad hoc", auquel elle remettra les suggestions qu'elle a préparées, en l'invitant à remettre au comité du suivi le plan de ces activités dans un court délai convenu avec ce comité. Puis l'EMA confiera à certains de ses membres le mandat de suivre plus spécifiquement le déroulement du plan (comité du suivi). Inutile de préciser que les activités qui permettent l'atteinte de cette unité sont primordiales. En effet, un projet éducatif sans un plan d'action clair, précis, comportant un échéancier réaliste, ne sera toujours que pieuses intentions. A plus ou moins brève échéance, il est voué à l'échec. Concrètement, l'unité 10 est franchie en deux grandes phases: la préparation de suggestions d'activités et la réalisation. La première phase (préparation) se déroule en deux vagues successives, en EMA et en A.C.E. D'abord en EMA, c'est l'étude des outils de l'unité 10 à savoir, ce qu'est un plan d'éducation aux valeurs et comment le bâtir. Suit une autre étude sur les synthèses élaborées aux unités 8 et 9 concernant la valeur-maîtresse choisie. Puis, comme le plan d'action ne s'adresse pas seulement aux élèves, l'EMA est divisée en sous-groupes pour

préparer des activités d'intégration pour des clientèles différentes, par exemple, les élèves, les parents, la direction, les enseignants, les professionnels non enseignants, les personnels de soutien, et même le grand public, en plus de suggérer des activités de promotion devant être mises en oeuvre par un comité ad hoc. Ensuite, de retour en EMA, on nomme un comité "ad hoc", dont fait partie le responsable des communications, sans en être l'animateur, pour réaliser des activités de promotion, et un comité du suivi, dont font partie l'animateur et le secrétaire de l'EMA, sans en être l'animateur, pour soutenir, rajuster et évaluer la réalisation des miniplans d'action des différents agents de l'école et pour favoriser la relance de l'action. Enfin, lors d'une rencontre de l'A.C.E., les suggestions d'activités tant d'intégration que de promotion sont validées. La deuxième phase, la réalisation du plan d'action, comporte deux types d'activités:

- d'abord la préparation et la réalisation de miniplans d'action par les différents agents d'éducation, sous la supervision du comité du suivi, pour favoriser l'intégration de la valeur choisie dans chacune des dimensions de la vie scolaire;

- puis la préparation et la réalisation d'activités par le comité "ad hoc" pour faire la promotion de la valeur choisie auprès de tous ceux qui font quotidiennement l'école.

Notez bien que la période d'évaluation doit être prévue dès le moment où les suggestions d'activités de l'EMA sont remises aux différents agents d'éducation. L'évaluation est trop importante pour être laissée au hasard.

Voici les outils disponibles pour réaliser cette unité.

- Un court texte décrivant ce qu'est un plan d'éducation aux valeurs.

- Un autre texte, avec les grilles pertinentes, décrivant comment bâtir un plan d'éducation aux valeurs (suggestions de l'EMA aux différents agents - miniplans de chaque agent ou chaque groupe d'agents).

- Les documents-synthèses des unités 8 et 9 concernant la valeur choisie.

- Quelques suggestions pour la formation des comités "ad hoc" et du "suivi".

Le temps à consacrer à cette unité s'échelonne ainsi: la phase préparation accorde environ de deux à trois semaines au travail de l'EMA et une à l'A.C.E., alors que la phase réalisation peut prendre environ deux mois. C'est donc dire trois mois environ.

Deux écueils sont ici à surveiller:

- Il faut éviter un plan vague qui a peu de prise sur la réalité de l'école. Le plan doit comporter des actions concrètes qui auront des incidences directes sur la vie quotidienne de l'école.

- Même si le plan doit représenter un certain défi, ce qui est très stimulant pour tout le monde, il faut éviter au début un plan trop audacieux. Il est préférable de commencer par de petites actions et de les mener jusqu'à terme.

En guise de conclusion sur ce module III, trois considérations s'imposent.

- D'abord, pour faciliter l'intégration de la valeur dans le projet éducatif de l'école, il faut qu'une grande volonté d'amélioration anime individuellement et collectivement tous les agents d'éducation. Chacun devrait se poser les deux questions suivantes: que puis-je faire personnellement dans mon secteur d'activités pour vivre et faire vivre la valeur choisie? Que puis-je faire pour aider les autres, pour participer à l'action de l'ensemble?

- Deuxièmement, un bon stratège sait reconnaître les points forts et les points faibles de son organisation, de même que les agents-moteurs et les agents-résistants face à un quelconque changement. Aussi, sait-il choisir des cibles qui constituent des défis réalistes.

- Enfin, il fut précisé antérieurement que le module I pouvait très bien se vivre dans la deuxième moitié d'une année scolaire, entre février ou mars et jusqu'en juin de cette même année, alors que le module II pouvait être réalisé entre septembre et janvier d'une autre. Il faut maintenant ajouter que le module III, qui prend un peu plus de quatre mois, peut normalement se répéter deux fois par année. Cependant, la première année de la mise en route de la démarche, comme ce module suit les modules I et II et qu'il ne peut être alors entrepris avant février, on devrait même réduire le plan d'action pour être bien sûr de vivre les premières activités d'intégration et de promotion dès cette première année, entre février et mai. La fin de l'année, mai et juin, serait réservée au module IV, "La relance", comme ce sera maintenant exposé.

# RELANCE

## Préalable.

La démarche de projet éducatif centré sur des valeurs comporte, outre un fascicule particulier (fascicule I) décrivant le modèle de base de la démarche, quatre autres fascicules pour chacun des quatre modules de la démarche. Le présent fascicule (fascicule V), portant sur le module IV, aura, comme dans le cas des trois autres modules, la structure suivante:

- présentation générale de la démarche;
- tableau-synthèse de la démarche;
- table des matières de toute la démarche, avec une mise en évidence du module traité dans ledit fascicule;
- module IV:
    - objectif général du module,
    - structure du module avec ses unités,
    - description de chaque unité:
        - titre,
        - objectifs spécifiques,
        - suggestions pratiques,
        - activités suggérées,
        - outils disponibles,
        - temps à consacrer,
        - écueils à éviter.

Concernant la présentation générale et le tableau-synthèse de la démarche, on pourra se référer au module I du présent chapitre. Quant à la table des matières, elle mettra en évidence le module qui est ici décrit de la façon suivante:

POUR UN PROJET EDUCATIF CENTRE SUR DES VALEURS A L'ECOLE PRIMAIRE ET SECONDAIRE.

Mise en route (premier module).

- Sensibilisation de l'école et formation d'une équipe multiagents (unité 1).
- Calendrier des rencontres de l'équipe multiagents (unité 2).
- Autoperfectionnement de l'équipe multiagents (unité 3).

Identification du vécu et des valeurs de l'école (deuxième module).

- Photo de l'école (unité 4).
- Développement du film (unité 5).
- Album de famille (unité 6).

Plan d'action centré sur des valeurs (troisième module).

- Choix d'une valeur (unité 7).
- Résultats escomptés concernant la valeur choisie (unité 8).
- Choix des résultats prioritaires (unité 9).
- Plan d'action (unité 10).

La relance (quatrième module).

- Evaluation de la démarche et du plan d'action (unité 11).
- Relance de la démarche (unité 12).

Le quatrième module: Relance.

Avant de décrire les deux unités que comporte ce dernier module, il convient de définir clairement son objectif général et de dire un mot sur la logique de la structure du module et de ces deux unités.

Objectif général.

L'objectif général de ce dernier module est, comme l'indique son titre, de permettre aux principaux agents de l'école de faire le point sur l'état de leur projet éducatif en vue d'en faire la relance. En somme, il s'agit pour l'EMA de déclencher un vaste mouvement d'évaluation du plan d'action et de la démarche en général et de définir en A.C.E. les paramètres de la relance.

Structure du module.

Concrètement ce quatrième module, qui constitue, d'une part, la phase "maintien" d'un projet éducatif et, d'autre part, l'étape "évaluation" du cycle traditionnel "planification-réalisation-évaluation" de tout modèle de gestion, consiste à relancer la démarche du projet éducatif. Le module se subdivise en deux unités correspondant à deux actions bien distinctes qui s'appellent l'une l'autre. En effet, la première action permettra à l'EMA, par le biais de son comité du suivi, de mettre en place une vaste opération d'évaluation de tous les miniplans d'éducation aux valeurs initiés par les différents agents ou groupes d'agents à l'école, que ce soit les activités d'intégration de la valeur ou encore les activités de promotion. Au terme de cette évaluation apparaîtront clairement les lignes de force et les faiblesses. Les forces

seront des prétextes pour fêter les succès, et les faiblesses indiqueront de nouveaux objectifs à poursuivre. Aussi la deuxième action consistera à fêter les succès et à suggérer de nouvelles cibles.

Unité 11: Evaluation de la démarche et du plan d'action.

Cette unité poursuit l'objectif suivant:

- vérifier la présence de la valeur et son degré d'intégration dans les principales dimensions de la vie de l'école.

Il s'agit de choisir certains critères pour évaluer, d'une part, l'ensemble de la démarche et, d'autre part, les différentes activités d'intégration et de promotion du plan d'action.

Une suggestion pratique. On se souvient qu'au moment où les suggestions d'activités de l'EMA furent remises aux différents agents d'éducation par un membre du comité du suivi, la période d'évaluation était déjà prévue et planifiée. Aussi quand vient le temps, il faut que l'opération "évaluation" soit planifiée dans les menus détails, pour que tous ceux qui ont préparé un miniplan soient à nouveau rencontrés par la même personne du comité du suivi (si possible), qu'on leur remette les outils d'évaluation et un échéancier précis.

Bien entendu, le comité du suivi doit inviter dès le départ tous les agents à évaluer continuellement leurs activités visant à intégrer la valeur dans leurs sphères respectives. Il doit aussi inviter le comité "ad hoc" chargé de certaines activités de promotion au niveau de toute l'école à faire de même. De plus, à l'échéance prévue du miniplan, il doit lui-même évaluer toute l'opération. D'abord, il invite par écrit, un peu avant l'échéance du miniplan, aussi bien le comité "ad hoc" que

les autres agents de l'école, à évaluer leurs actions (prévues ou spontanées) et à lui remettre le bilan. Pour ce faire, il fournit les outils nécessaires. Une fois la compilation réalisée, il remet le tout à la M.E. Lors d'une rencontre régulière, l'EMA fait l'examen des évaluations fournies par les principaux agents et évalue elle-même toute l'opération. Donc quatre activités sont suggérées pour réaliser cette unité.

- D'abord, le comité du suivi invite les différents agents à évaluer leurs activités et, pour ce faire, fournit les outils nécessaires, en particulier un choix entre deux grilles: une première très simple analysant les points forts, les points faibles et les améliorations possibles, et une deuxième comportant six critères pour juger de l'intégration d'une valeur dans le projet éducatif.

- Puis, le comité du suivi recueille les évaluations et en fait la compilation.

- Ensuite, il fait valider sa compilation par la M.E. qui voit à préparer la rencontre de l'EMA. Et comme cette dernière doit évaluer non seulement les activités d'intégration et de promotion de la valeur, mais aussi toute la démarche de projet éducatif, la M.E. s'imprègne de deux autres grilles: "Quelques caractéristiques d'un projet éducatif" et "Quelques indicateurs de qualité d'un projet éducatif".

- Enfin, l'EMA, après s'être imprégnée de ces deux dernières grilles, évalue à la fois la réalisation du plan d'action et toute la démarche. Pour ce faire, d'une part, elle prend connaissance de la compilation préparée par le comité du suivi, la complète et mandate son secrétaire d'en faire une synthèse; d'autre part, à l'aide des deux grilles ("caractéristiques" et "indicateurs"), elle évalue toute la démarche de projet éducatif.

Quelques outils sont disponibles pour la réalisation de cette unité.

- D'abord, à l'usage des différents agents de l'école, deux grilles: une première très simple analysant les points forts, les points faibles et les améliorations possibles, puis une deuxième comportant six critères pour juger de l'intégration d'une valeur dans le projet éducatif.

- Et, pour l'EMA, les deux mêmes grilles pour évaluer le plan d'action, et deux autres pour évaluer la démarche à savoir "Quelques caractéristiques d'un projet éducatif" et "Quelques indicateurs de qualité d'un projet éducatif".

Toute l'opération devrait prendre quatre à cinq semaines partagées ainsi: trois semaines au comité du suivi pour lancer l'opération "évaluation" et réaliser la compilation, et deux semaines à l'EMA pour valider, évaluer la démarche et réaliser la synthèse de l'évaluation. Donc un peu plus d'un mois environ.

Dans cette unité, trois écueils sont à éviter.

- Escamoter cette étape, car elle peut préserver d'erreurs futures et elle fournit une bonne occasion de se remotiver à l'action.

- Faire une évaluation trop générale: servez-vous de la grille d'évaluation qui convient à vos besoins.

- Que l'EMA soit perçue comme juge: elle est plutôt coordonnatrice du plan d'éducation aux valeurs et stimulatrice d'actions futures.

Enfin, il est ici important de bien informer tous les agents de l'école des progrès enregistrés, dont témoigne le bilan, et inviter tout le monde à relancer l'action.

Unité 12: Relance de la démarche.

Dans cette dernière unité de la démarche, on poursuit l'objectif spécifique suivant:

- revitaliser le projet éducatif en relançant la démarche autour de nouvelles cibles.

Même si le projet éducatif s'est enrichi de la valeur que l'école vient de vivre, il n'est pas pour autant terminé. Bien au contraire, comme la démarche n'est pas linéaire, mais plutôt cyclique, l'école évolue dans un cycle perpétuel d'actions-réactions qui se développe toujours davantage. Il faut alors résister à deux tentations qui guettent ceux qui viennent de franchir une étape importante à savoir, s'asseoir sur ses lauriers devant ses succès, ou se décourager devant le peu de résultats obtenus. Il ne faut pas oublier que la vie va de l'avant et que succès comme échecs n'en constituent que des étapes.

Actuellement trois voies s'offrent à l'école.

- Si, pour toute sorte de raisons identifiées à l'évaluation, l'EMA en vient à la conclusion que le plan d'action gagnerait à être repris et approfondi en conservant à peu près les mêmes cibles, on reprend alors les synthèses de la valeur choisie (unités 8 et 9) et le plan d'action (unité 10) en ayant soin cependant de mettre en place les moyens qui permettront cette fois d'atteindre ces cibles.

- Si l'album de famille qui a été monté à l'unité 6 est suffisamment étoffé et constitue une source valable pour y puiser de nouvelles cibles ou de nouvelles valeurs, après avoir planifié ses rencontres futures grâce à l'unité 2, l'EMA reprend la démarche au troisième module (plan d'action centré sur des valeurs) à l'unité 7 (choix d'une valeur).

- Si enfin, elle pense cerner davantage les valeurs qui doivent être au centre du projet éducatif en reprenant complètement la démarche, l'EMA décide s'il est utile de refaire le premier module (mise en route) ou si elle peut aller tout de suite au deuxième module (identification du vécu et des valeurs de l'école), à l'unité 4 (photo de l'école).

Concrètement la M.E. valide la synthèse préparée par le secrétaire à l'unité précédente, étudie les trois voies qui s'offrent à l'école pour déterminer la meilleure et évalue par quelles nouvelles "poignées" pourraient être resaisi le plan d'action. Puis en EMA, l'animateur expose les recommandations de la M.E. et on prend une décision. Alors en A.C.E., on valide à la fois l'évaluation du plan d'action et les suggestions de l'EMA pour relancer la démarche selon une des trois voies possibles.

La présente unité ne comporte pas d'outil particulier, mais suggère plutôt trois voies de relance qui, elles, réfèrent à des outils déjà décrits aux unités précédentes.

Le temps à consacrer à cette unité est de deux à trois semaines environ.

Un écueil doit être évité.

- Laisser tomber l'EMA au-delà de l'unité 10 au profit d'un comité restreint du suivi. Bien entendu, le travail de l'EMA est sûrement moins astreignant une fois que les deux premiers modules (unités 1 à 6) ont été terminées. Mais le projet éducatif est toujours à relancer sur de nouvelles cibles et c'est le rôle de l'EMA de le faire. Aussi doit-elle survivre au-delà de l'unité 12 pour assurer la relance. On pourrait cependant en A.C.E. choisir de nouveaux membres ou encore en confirmer certains au terme de la rencontre prévue à cette unité 12.

Comme il fut signalé plus haut, la démarche "Pour un projet éducatif centré sur des valeurs à l'école primaire et secondaire" ne se termine pas avec l'unité 12 puisqu'elle est cyclique. Cependant, elle ne comportera pas de nouvelles unités. Aussi peut-on dire qu'avec l'unité 12 se termine la description de la présente démarche. Par ailleurs, à titre

de soutien supplémentaire à l'EMA, qui doit assurer l'animation et la supervision du projet éducatif, le fascicule V comportera deux importantes annexes.

Annexe I: un échéancier complet de la démarche comportant les temps minimum et maximum pour la réaliser, de même que des suggestions sur le temps idéal pour la vivre à l'intérieur d'une année scolaire.

Annexe II: deux exemples succincts de projets d'école ayant été définis en suivant, module après module, unité après unité, la démarche "Pour un projet éducatif centré sur des valeurs à l'école primaire et secondaire", à savoir les projets de l'école primaire Mond'Ami de Trois-Rivières et de l'école polyvalente La Poudrière de Drummondville.

## CHAPITRE 5: CONCLUSION

Le présent rapport fait état de plus de cinq ans de recherche. Au terme de cette étude sur le terrain, il est bon de se rappeler le chemin parcouru.

Une première tentative pour clarifier la problématique des valeurs à l'école a permis de les situer au centre du projet éducatif comme une de ses exigences les plus fondamentales. C'est alors que fut identifié le manque d'outils significatifs pour la gestion d'un projet éducatif centré sur des valeurs. Aussi la recherche précisa ses cibles, ses objectifs. L'objectif général consista à combler cette carence en fournissant à l'école un moyen simple et pratique qui facilitât le dialogue des valeurs dans son projet éducatif, c'est-à-dire un moyen qui puisse l'amener à plus de cohérence, sinon à moins de contradiction entre les valeurs qu'elle prétend véhiculer et celles qu'elle véhicule effectivement, et, par voie de conséquence, un moyen qui puisse favoriser ce consensus si nécessaire en éducation, surtout à l'école. Cet objectif général prit forme grâce à quatre objectifs spécifiques, à savoir:

1) mettre au point une instrumentation simple et pratique permettant à une école d'identifier ses valeurs;

2) proposer des moyens concrets de faire des choix parmi les valeurs identifiées;

3) être explicite sur la façon de préparer et de réaliser un plan d'action visant à promouvoir et à intégrer les valeurs choisies dans les principales dimensions de la vie de l'école;

4) et prévoir suffisamment de souplesse à l'instrumentation pour lui permettre de s'adapter à chaque milieu.

Pour atteindre ces objectifs, il fut d'abord nécessaire de définir les concepts-clés de la recherche à savoir, les concepts de valeur et d'éducation aux valeurs, puis ceux de projet éducatif et quelques autres connexes, comme prise en charge, responsabilisation et recherche-action. Enfin, le lien de nécessité entre projet éducatif et valeurs fut clairement démontré. De cette clarification des concepts, il faut retenir que le projet éducatif et le projet d'école, ou encore l'école elle-même, ont une même histoire. Les valeurs ont alors été reconnues comme le lieu de convergence, le centre de polarisation du projet éducatif. Aussi, le projet éducatif fut replacé dans son environnement comme une dynamique novatrice, dans le respect de tous.

Par la suite, ce fut la recherche d'un modèle théorique de gestion de projet éducatif centré sur des valeurs, d'une sorte de premier guide de la démarche. Cela permit d'analyser plus profondément la problématique des valeurs à l'école par l'étude de trois modèles de gestion de projet qui aboutit à une première intuition d'un modèle de base de gestion de projet éducatif centré sur des valeurs. Ce modèle fut validé auprès d'un comité technique d'experts et déboucha sur un modèle expérimental à savoir, la démarche "Pour un dialogue des valeurs dans le projet éducatif de l'école". Cette démarche fut expérimentée dans douze écoles primaires et secondaires représentatives de la région économique 04, par le biais de miniéquipes de trois membres (animateur, secrétaire, observateur), elles-mêmes animatrices d'équipes multiagents.

Un large consensus en découle. La démarche est un instrument simple et pratique permettant à l'école de se donner un projet éducatif centré sur des valeurs. Elle a donc été jugée facile d'application. En effet, pour l'ensemble des équipes-écoles, ce modèle fut un cadre d'action précis qui leur a permis d'éviter bien des tâtonnements. Plus

encore, le guide et les outils ont été qualifiés de pertinents, les consignes de claires et les activités d'appropriées. Bref, l'instrument a été en général reconnu comme un bon guide, comme une aide adéquate et efficace qui a permis d'aboutir à des résultats concrets et pratiques. Pourtant de nombreux changements, plus ou moins substantiels les uns que les autres, ont été suggérés. Ils furent exprimés sous forme de recommandations. Ces recommandations, faites par ceux qui ont vécu la démarche, permirent de mettre au point un modèle opérationnel de gestion de projet éducatif centré sur des valeurs intitulé "Pour un projet éducatif centré sur des valeurs à l'école primaire et secondaire".

Au cours de 1986, ce modèle opérationnel prendra la forme de cinq fascicules, publiés par le ministère de l'Education du Québec, qui porteront tous le titre général "Pour un projet éducatif centré sur des valeurs à l'école primaire et secondaire", et les sous-titres particuliers suivants: "Introduction à la démarche", "1. Mise en route", "2. Analyse du vécu", "3. Plan d'action", "4. Relance". Ces cinq fascicules seront disponibles auprès des auteurs du présent rapport dès juin 1986.

Aussi, l'étude aura permis de combler une carence d'outils adéquats pour la gestion de projets éducatifs centrés sur des valeurs. Malgré certaines limites, la démarche présentée se veut un outil de gestion permettant à l'école de se mettre en marche, de partager ses valeurs, de se donner un projet éducatif et de faciliter la prise en charge de l'école par ceux qui la font quotidiennement.

Cependant, la présente recherche laisse certaines zones grises du côté du plan d'action. Aussi aurait-elle avantage à être enrichie par une nouvelle recherche, complémentaire à celle-ci, et dont l'objectif consisterait à approfondir le plan d'action et son opérationnalisation. C'est ainsi qu'on pourrait investiguer du côté de modèles théoriques de plans d'actions applicables à des changements d'attitudes ou à l'éducation aux valeurs. Cela pourrait conduire à la découverte d'un modèle

opérationnel de plan d'action pour l'intégration et la promotion de valeurs dans le projet éducatif d'une école.

Les auteurs de la présente recherche ont été mis tardivement en contact avec une théorie intéressante sur l'apprentissage et le changement des attitudes et des valeurs: le behaviorisme social. Ce pourrait être une voie à exploiter dans le cadre d'un doctorat.

# BIBLIOGRAPHIE

## 1. Livres


- Actes du congrès mondial de l'office international de l'enseignement catholique, Bangkok 8-13 février 1982, Eduquer aux valeurs pour les sociétés de l'an 2000, Secrétariat de l'O.I.E.C., rue des éburons, 60 - 1040, Bruxelles.

- Actes du congrès mondial des Sciences de l'Education, L'école et les valeurs, Québec, Serge Fleury, éditeur, 1981.

- Association des Institutions d'Enseignement secondaire (A.I.E.S.), Le projet éducatif, Guide d'élaboration, Montréal, 1984.

- Bertrand, Yves et Paul Valois, Les options en éducation, Direction de la recherche, ministère de l'Education du Québec, 2e édition revue et corrigée, 1982.

- B.R.I.C. enr, L'Assemblée communautaire, Projet d'instauration d'un processus d'éducation (socialisation) et de formation des personnes du milieu à l'implantation des cellules-communautés, présenté à l'école polyvalente de Cap-de-la-Madeleine, Québec (déc. 1973) par Alain Barbeau, Jean Routier et Pierre Routier.

- Buckley, Nancy K. et Walker, Hill M., Comment modifier les comportements en classes, Les éditions Saint-Yves inc, Ste-Foy, Québec, 1980.

- Champagne-Gilbert, Maurice, Bâtir ou détruire le Québec, Les Editions Primeur inc, Montréal, 1983.

- Claux, Roger et Arthur Gélinas, Système et résolution de problèmes, Guide d'utilisation, de la série de six vidéogrammes: Pour un renouvellement de la systémique: systèmes souples, changement émergent et recherche-action, Les éditions Agence d'Arc inc, Montréal, 1982.

  Titres des six vidéogrammes:

  1- La méthodologie des systèmes souples.

  2- A propos de la méthodologie des systèmes souples.

  3- Systèmes et modélisation.

  4- Systèmes souples et changement.

  5- La méthodologie des systèmes souples. Etude de cas: la survie des petites écoles.

  6- La méthodologie des systèmes souples. Etude de cas: développement organisationnel.

- Conseil supérieur de l'Education, L'activité éducative, extrait du rapport annuel 1969-1970, Québec, 1970.

- Conseil supérieur de l'Education, L'activité pédagogique, rapport annuel 1981-1982, Tome II, Québec, 1982.

- Conseil supérieur de l'Education, Comité catholique, C'est-à-dire, Regards sur les mots qui servent à dire l'éducation chrétienne, Québec, 1981, aux mots "valeur" et "projet éducatif".

- De Landsheere, G., Introduction à la recherche en éducation, 4e édition, Armand-Colin-Bourrelier, Paris, 1976.

- Dionne, Hervé, Le projet éducatif et les valeurs chez les étudiants, essai de maîtrise, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Sherbrooke, avril 1981.

- Dubuc, Jean-Guy, Nos valeurs en ébullition, Editions Leméac, Québec, 1980.

- Fédération des commissions scolaires catholiques du Québec, La commission scolaire et le projet éducatif, Document 9008, Québec, 1980.

- Fédération des commissions scolaires catholiques du Québec, Commission permanente des affaires éducatives et pédagogiques, Le projet éducatif à votre portée, Québec, 1981.

- Ferguson, Marilyn, Les enfants du verseau: pour un nouveau paradigme, Editions Calmann-Lévy, Paris, 1981, chapitre IX "Apprendre à apprendre".

- Fortin, R., Réflexions sur le projet éducatif de l'école, Service de la recherche, Ministère de l'Education, Québec, 1980.

- Gingras, P.-E. et M. Girard, L'analyse institutionnelle: s'évaluer pour évoluer, Collection l'analyse institutionnelle, no 1, Cadre, Montréal 1975.

- Gingras, P.-E. et M. Girard, Projet éducatif et analyse institutionnelle, Collection analyse institutionnelle, no 12, Cadre, Montréal, 1981.

- Gow, Kathleen M., Yes Virginia, There is right and wrong!, Values Education Survival Kit, John Wiley and Sons Canada Limited, 1980.

- Grand'Maison, Jacques, Pour une pédagogie sociale d'autodéveloppement en éducation, Editions Stanké, Montréal, 1976.

- Grégoire, Réginald, La télévision et les valeurs, Conseil supérieur de l'Education, Ministère de l'Education, Québec, 1978.

- Grégoire, Réginald, Les valeurs et le projet éducatif de l'école (instrument de réflexion et d'action), Direction générale des réseaux, Ministère de l'Education, Québec, 19 octobre 1981.

- Henripin, Marthe et André Nantel, Des actions pouvant contribuer à créer un climat de confiance et à faciliter la mise en oeuvre de la réforme, Rapport interne, Ministère de l'éducation, Québec, 15 décembre 1983.

- Henripin, Marthe, Pour une politique de soutien cohérente avec le développement d'une école responsable et communautaire, Rapport interne, Ministère de l'Education, Québec, 2 décembre 1983.

- Henripin, Marthe et Gilles Ayotte, Se prendre en main pour les enfants. Le projet éducatif de l'école, T.I. "Des écoles se mettent en marche. Que font-elles?", T.II. "Comment s'y est-on pris? La démarche commune de onze écoles et de leur commission scolaire", Conseil supérieur de l'Education, Ministère de l'Education, Québec, 1980.

- Jambe, Raoul et Paule Masai-Perl, L'éducation de l'affectivité, Fernand Nathan, Editions Labor, Paris, 1975.

- Krathwohl, David R.,B.S. Bloom et B.B. Masia, Taxonomie des objectifs pédagogiques, Tome II, Domaine affectif, Edition nouvelle, Montréal, 1970.

- Lamothe, Diane et Gilles Ayotte, Le ministère de l'éducation à la veille de l'adoption de la loi 40, rapport interne, ministère de l'Education, Québec, décembre 1983.

- Langevin, Tremblay et Bélanger, La direction participative par objectifs, Dossiers management no 2, Les presses de l'Université Laval, Québec, 1979.

- Leduc, Aimée, Recherches sur le béhaviorisme paradigmatique ou social, Editions Béhaviora, Brossard, Québec, 1984.

- Ministère de l'Education, Mon vécu à l'école secondaire, 3 fascicules, Direction générale du développement pédagogique, Québec, mars 1984.

Ministère de l'Education, Guide pour le développement d'un projet éducatif à l'école primaire, Direction générale du développement pédagogique, Québec, août 1982 (Document de travail).

- Ministère de l'Education, L'évaluation institutionnelle, Direction des politiques et plans, Québec, 1981.

- Ministère de l'éducation, L'école québécoise, énoncé de politique et plan d'action, Editeur officiel du Québec, 1979.

- Ministère de l'Education, L'école catholique en projet, guide de mise en route d'un projet éducatif, Service de l'enseignement catholique, Québec, 1980.

- Ministère de l'Education, Le projet éducatif de l'école, Service général des communications, Québec, 1980.

- Ministère de l'éducation, Le projet éducatif dans quelques écoles primaires, Service de la recherche, Québec, 1980.

- Ministère de l'Education, Le projet éducatif dans quelques écoles secondaires, Service de la recherche, Québec, 1980.

- Ministère de l'Educa ion, Les valeurs des jeunes de 16 à 20 ans, Service de la recherche, Québec, 1980.

- Maud, André et Lucien Morin, L'Esquive. L'école et les valeurs, Conseil supérieur de l'Education, ministère de l'Education, Québec, 1978.

- Maud, André, La recherche des valeurs chrétiennes. Jalons pour une éducation, Collection Héritage et projet, no 31, Editions Fides, Montréal, 1985.

- Ouellet, André, L'évaluation créative. Une approche systémique des valeurs, Presses de l'Université du Québec, Sillery, Québec, 1983.

- Paquette, Claude, Analyse de ses valeurs personnelles. S'analyser pour mieux décider, Collection C.I.F. autodéveloppement, Editions Québec-Amérique, 1982.

- Paquette, Claude, Le projet éducatif, Editions NHP, Victoriaville, Québec, 1979.

- Paquette, Claude, Le projet éducatif et son contexte, Collection Contexte, Editions NHP, Victoriaville, Québec, 1980.

- Perron, Jacques, Valeurs et choix en éducation Editions Edisen inc., St-Hyacinthe, Québec, 1981.

- Proulx, Jean, Le projet éducatif québécois, Conseil supérieur de l'Education, ministère de l'Education, Québec, 1980.

- Séguin, Jean, Gérald Jomphe, Jacques Gingras, et Normand Hurley, Document de simulation de l'évaluation des programmes d'enseignement de premier cycle à l'usage des participants au colloque sur l'évaluation des programmes organisés par l'Université du Québec à Chicoutimi (2 et 3 avril 1981), Département des Sciences de l'Éducation, Université du Québec à Trois-Rivières, 1981.

## 2. Revues québécoises

- Revue de l'ACELF, T.8, no 2, septembre 1979, L'éducation et les valeursde Grégoire Mathieu.

- Cahier de pastorale scolaire, no 4, octobre 1973, Université de Sherbrooke, Les valeurs comme source de discontinuité entre les générations en milieu québécois (résumé de sa thèse de maîtrise à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval) par Guy Lafontaine.

- Revue Dimensions. L'actualité pédagogique à la Commission des écoles catholiques de Montréal, vol.2, no 2, janvier 1981, dossier "L'école et les valeurs".

- Revue Information, Fédération des principaux du Québec, vol. 18, no 2, octobre 1978, Le projet éducatif en collaboration avec Régent Fortin, Luc Landreville et Yvan Grand'Maison.

- Revue Information, Fédération des principaux du Québec, vol. 19, no 2, octobre 1979, Le projet éducatif: un moyen de développer l'élève et l'école, par André Godin.

- Revue Information, Fédération des principaux du Québec, vol. 19, numéro spécial, décembre 1979, Le projet éducatif, dossiers I et II.

- Revue Information, Fédération des principaux du Québec, vol. 20, no 3, novembre 1980, Un projet éducatif en cheminement: guide d'implantation par Denis Lebrun.

- Revue Information, Fédération des principaux du Québec, vol. 20, no 8, 1981 Le projet éducatif de l'école: concept idéaliste ou réalité vécue? par Marthe Henripin et Gilles Ayotte.

- Revue internationale d'action communautaire, 5/45 printemps 1981, Université de Montréal. Articles:

  - Gauthier, F. et A. Bouvette, Conditions d'exercice d'une recherche-action: la mobilisation des agriculteurs expropriés.
  - Grell, P. et A. Wery, Problématiques de la recherche-action.
  - Frank, R., Recherche-action, ou connaissance pour l'action?
  - Meister, A., Quelques doutes à propos de la recherche-action.

- Revue Loisir et société, vol. 2, no 1, avril 1979, Etude des liens entre les valeurs et les choix d'activités de loisir chez les étudiants par Gaëtan Ouellet et Jacques Perron.
- Revue Prospectives, vol. 17, no 1, février 1981, L'école et la transmission des valeurs par Jeanne-Marie Gingras-Audet.
- Revue Prospectives, vol. 17, no 4, décembre 1981, Valeur: un mot piégé par Gérard Rochais.
- Revue Prospective, vol. 15, no 3, octobre 1979, Le projet éducatif: qui, quoi, comment...? Articles:

  - Jalons pour un projet éducatif par Claude Paquette.
  - Comment traduire un projet éducatif en plan d'action? par Denis Masse.
  - Analyse institutionnelle et projets éducatifs dans une commission scolaire par l'Equipe des Services pédagogiques de la C.S. Les Ecores.
  - Le rôle des parents dans le projet éducatif par Jocelyne Royer.
  - L'enseignant, pivot de la réalisation d'un projet éducatif par François Gilbert.

- Revue Relations, T. 36, no. 413, mars 1976, La crise des valeurs au Québec par Pierre Lucier.
- Revue Vie pédagogique, no.9, octobre 1980, Propositions de valeurs pour l'école québécoise par Guy Brouillet.
- Revue Vie pédagogique, no. 27, novembre 1983, La recherche- action: un instrument pour le praticien et la praticienne par Gisèle Maheux, Arthur Gélinas et Roger Claux.

3. Ouvrages divers


- Conférence de l'Honorable Jacques Yvan Morin, alors ministre de l'Education du Québec, prononcée à St-Benoît-du-Lac, en 1990: L'éducation aux valeurs dans la société québécoise.

- Document de travail de Ronald L. Wideman, directeur du projet d'éducation aux valeurs, Conseil scolaire de Scarborough, 165, Lord Roberts Drive, Scarborough, Ontario, M1K 3W5, Comment dispenser l'éducation aux valeurs dans un système scolaire".

- Diaporama: Le projet éducatif dans une école catholique, "Quelque chose qui nous ressemble", et son Guide d'animation, Direction de l'enseignement catholique et Direction des communications, ministère de l'Education, Québec, août 1983.

- Guide de lecture sur "L'Ecuive. L'école et les valeurs préparé par Guy Corriveau, Direction générale des réseaux, ministère de l'Education, Québec, 1980.

- Notes de cours: Girard, R., Mesure fondée sur les objectifs, Presses universitaires Laval, Québec 1979, module III. Le modèle de Deno et Jenkins pour les objectifs pédagogiques est bien développé.

- Notes de cours de Luc Girard ADS-6010 Séminaire sur la prise de décision et ADS-6011 Séminaire I sur le comportement organisationnel en milieu scolaire, en particulier sa grille de diagnostic et son modèle de plan d'action.

- Outil: Système de Gestion des ressources éducatives (SGRE), 14 fascicules, Direction générale de l'administration, ministère de l'Education, Québec, avril 1977.

- Outils de travail pour l'animation et la supervision d'un projet éducatif par Claude Paquette et al., C.I.F. Arthabaska, 1979.

- Politique: Encadrement du projet éducatif (politique 09), Commission scolaire de Chavigny, Trois-Rivières-Ouest, Québec, 1982.

- Politique d'aide aux écoles pour favoriser le développement des projets éducatifs, Commission scolaire régionale des Vieilles-Forges, Trois-Rivières, Québec, novembre 1981.

- Session de perfectionnement: ENAP, La direction d'école et le projet éducatif, cahier du participant préparé par Colette Lehoux, Patrick Nugent et André Pelletier.

- Travaux du Comité ministériel "Ecole responsable" dirigé par Marthe Henripin, de janvier 1982 à novembre 1983.

- Texte du Comité provincial de pastorale au secondaire, L'éducation aux valeurs dans le projet scolaire, Québec, 23 mai 1980.

- Texte de l'Equipe permanente du projet éducatif (E.P.P.E.), Les indicateurs de qualité en éducation et les indicateurs de projet éducatif, ministère de l'Education, Québec, 4 février 1981.

- Texte de Richard Girard et Dominique Morissette, La taxonomie de Krathwohl et de ses collaborateurs, module V, Université Laval, Québec.

- Texte de Sodeg inc. (Yvan Chevrette et Régent Fortin), Le projet éducatif comme processus de prise en charge, Québec, novembre 1981.

- Vidéogramme Le projet éducatif de l'école, un vécu, Direction des communications, ministère de l'Education, Québec, 1984.